

Tony Lindström

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN VARHAISVAIHEET.

Valta-analyyttinen tarkastelu elämän yrittämisestä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Tony Lindström: Yrittäjyyskasvatuksen varhaisvaiheet. Valta-analyttinen tarkastelu elämän yrittämisestä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustiede, koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunta.
Huhtikuu 2019

Tutkielmassa tarkastellaan suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen varhaisvaiheita analysoimalla vuosina 1984–1995 julkaistuja koulutusta ja yrittäjyyttä käsitelleitä tekstejä suhteessa yhteiskunnalliseen hallintaan ja vallankäyttöön. Analyysin perusteella yrittäjyyskasvatuksen perusta on uusklassisessa taloustieteessä ja inhimillisen pääoman valjastamisessa kilpailukyvyyn ja talouskasvun veturiksi. Niin ikään yrittäjyyskasvatus näyttäytyy varhaisvaiheissaan ennen kaikkea elinkeinoelämän yrityksenä hallita koulutusta, sen toteuttajia ja tulevaisuuden työvoimaa yksilöivällä vallankäytöllä.

Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimii foucault'lainen problematisointi ja valta-analytiikka. Erityisesti hyödynnetään hallinnallisuuden ja dispositiivin käsitteitä, jotka toimivat tutkielman metodologisina aparaatteina, joiden avulla analysoidaan diskursiivisten ja ei-diskursiivisten elementtien välisiä suhteita. Näin ollen tutkielma keskittyy analysoimaan varhaisen yrittäjyyskasvatuksen tiedon, subjektivaation ja vallan välisten suhteiden muodostumia, muutoksia ja vakiintumisia. Kyseisen teoreettisen näkökulman pohjalta yrittäjyyskasvatus näyttäytyy osana lokalisoituja, mutta globaaleja uusliberaaleja koulutuspoliittisia muutoksia, joiden kautta pyritään rakentamaan kustannustehokkaita koulutusmarkkinoita ja vastuullistamaan yksilöitä suorituskeskeiseen ja joustavaan elinikäiseen yrittämiseen. Yrittäjyyskasvatuksen hallinnallisuus vaikuttaa ennen kaikkea vapauksien ja halujen kautta esittäen yrittäjyyden itsestään selvänä osana vajavaisuuteen verhottua elämää.

Tutkielman aineistona on vuosien 1984 ja 1995 välillä julkaistuja tutkimuksia, pohdintoja, virikeaineistoja ja koulutuspoliittisia tekstejä, joissa pyritään tutkimaan tai edistämään yrittäjyyden ja koulutuksen yhteyttä. Aineiston pohjarungon muodostaa suomalaiseen elinkeinoelämään kiinteästi verkostoituneiden toimijoiden tekstit, Opetushallituksen julkaisut sekä kansainvälisen Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n monografiat. Aineisto on analysoitu foucault'laisella diskurssianalyysillä ja hallinnan analytiikalla, jossa diskursseja käsitellään osana subjektivaation ja vallan suhteita. Tutkimusongelmaa käsiteltäessä hyödynnetään aiempaa tutkimusta tietokyky-kapitalismista, elinikäisestä oppimisesta ja hallinnallisuudesta.

Avainsanat: yrittäjyyskasvatus, elinikäinen oppiminen, inhimillinen pääoma, uusliberalismi, valta-analytiikka, dispositiivi, kriittinen kasvatustiede.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KÄSITTEET	9
2.1	TIETO, SUBJEKTI JA VALTA FOUCAULT'N AJATTELUSSA.....	9
2.2	KRITIIKKI JA PROBLEMATISOINTI.....	13
2.3	DISPOSITIIVI	15
3	TUTKIMUSONGELMA JA AINEISTO	20
3.1	DISPOSITIIVIN METODOLOGINEN HYÖDYNTÄMINEN JA TUTKIMUSKYSYMYSTEN MUOTOILEMINEN.....	20
3.1.1	<i>Tieto – näkyvyyden, tuottamisen ja lausumisen linjat</i>	<i>21</i>
3.1.2	<i>Valta – voiman linjat.....</i>	<i>22</i>
3.1.3	<i>Subjekti – subjektivaation linjat ja hallinnan analytiikka</i>	<i>23</i>
3.2	YHTEENVETO TUTKIMUSKYSYMYKSISTÄ	25
3.3	AINEISTO JA SEN RAJAUS	26
4	TIETO	28
4.1	YRITTÄJYYSKASVATUS JA ELINKEINOELÄMÄ	28
4.1.1	<i>Mitä on yrittäjyys?.....</i>	<i>29</i>
4.2	TALOUSKASVUA INHIMILLISELLÄ PÄÄOMALLA	33
4.2.1	<i>Työttömyyden hoitokeino.....</i>	<i>35</i>
4.2.2	<i>Inhimillinen pääoma ja individualisaatio</i>	<i>36</i>
4.3	YHTEENVETO YRITTÄJYYSKASVATUKSEN TIEDOSTA	38
5	SUBJEKTIVAATIO	40
5.1	TÄYSJOUSITETTU SUPERTUOTANTOTEKIJÄ?	41
5.1.1	<i>Supertuotantotekijä vai satuhahmo?</i>	<i>44</i>
5.2	ITSEKÄYTÄNNÖT	46
5.2.1	<i>Suorituskeskeisyys</i>	<i>47</i>
5.2.2	<i>Elinikäinen oppiminen.....</i>	<i>48</i>
5.2.3	<i>Ideologisuus ja kilpailu.....</i>	<i>52</i>
5.3	YRITTÄJÄMÄISET LAISSEZ-FAIRE OPPIMISKESKUKSET	54
5.3.1	<i>Tulosvastuun puute</i>	<i>56</i>
5.4	YHTEENVETO	57
6	VALTASUHTEET	60
6.1	VALTASUHTEIDEN MUODOSTELMAT – ELINKEINOELÄMÄN KOULUTUSPOLIITTINEN VAIKUTTAMINEN.....	62
6.1.1	<i>Sosialismin pelosta kustannustehokkaaseen inhimillisen pääoman kasvattamiseen – kotimaisen elinkeinoelämän koulutuspolitiikkaa 1970-luvulta</i>	<i>63</i>
6.1.2	<i>Talous on vain metodi – ylikansallisen elinkeinoelämän koulutuspolitiikkaa.....</i>	<i>65</i>
6.1.3	<i>Suomi OECD:n mallioppilana?.....</i>	<i>70</i>
6.1.4	<i>Valtio mahdollistajana - Instituutioiden miehittäminen.....</i>	<i>74</i>
6.2	YRITTÄJYYSKASVATUKSEN HALLINNAN TEKNOLOGIAT, TEKNIIKAT JA KIPEÄ TARVE.....	78
6.2.1	<i>Hallinta uusien yhteisöjen kautta</i>	<i>79</i>
6.2.2	<i>Valtasuhteiden uudelleenmuodostelmat osana hallinnallisuutta</i>	<i>80</i>
6.2.3	<i>Kipeä tarve hallinnan strategioille.....</i>	<i>82</i>
6.3	YHTEENVETO	85
7	YHTEENVETO JA ARVIOINTIA	86

7.1	ELINKEINOELÄMÄN KOULUTUSPOLIITTINEN VAIKUTTAMINEN.....	86
7.2	HALLINTA JA YKSILÖIVÄ VALLANKÄYTTÖ	88
7.3	METODIN TARKASTELUA JA TUTKIELMAN ANTI NYKYPÄIVÄN KASVATUSTIETEELLE	89
8	AINEISTO JA KIRJALLISUUS.....	91
8.1	AINEISTO	91
8.2	KIRJALLISUUS.....	92

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenet kasvatuspolitiikan yksi keskeisimmistä muutosteemoista on ollut yrittäjyyskasvatus, jolla nähdään eskatologisia mahdollisuuksia muuttaa vanhanaikainen, tylsä ja yhteiskunnasta eristäytynyt koulu dynaamiseksi, innovatiiviseksi, syrjäytymistä ehkäiseväksi, lähiympäristön ja globaalin talouden kilpailukykyä parantavaksi High Tech High-kouluksi, jossa jokainen oppilas osallistuu, innostuu, joustaa ja ennen kaikkea sisukkaasti yrittää itseään koko elinikäisen oppimisensa ajan (kts. esim. Sitra 2017, 10).

Tutkielmassa pureudutaan suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen varhaisvaiheisiin erityisesti peruskoulutuksen kontekstissa 1980-luvun alusta 1990-luvun puoliväliin. Tukimusta johdattaa kysymys siitä, miten yrittäjyyskasvatus on muotoutunut osaksi suomalaisen kasvatuksen arkea 1980- ja 1990-luvulla, ja miten se vaikuttaa koulutusta ympäröiviin valtasuhteisiin ja subjektiviteetteihin. Tutkimusongelmaa käsitellään aineistolähtöisesti foucault'laisella valta-analytiikalla hyödyntäen hallinnallisuuden ja dispositiivin käsitteitä. Dispositiivi on tutkimuksessani metodologinen apparaatti, jonka avulla pyrin analysoimaan suhteita diskurssianalyttisesti tarkastelemieni diskurssien ja ei-diskursiivisten elementtien välillä ja näin muodostamaan kuvan niistä historiallisesti kontingenteista seikoista, jotka ovat johtaneet yrittäjyyskasvatuksen muotoutumiseen osaksi kasvatustieteellistä ajattelua ja käytäntöä. Analyysillani en pyri antamaan yrittäjyyskasvatukselle yhtä selittävää syytä, vaan problematisoimaan sen osaksi ajallisesti ja paikallisesti rajattua muutosta ja raottamaan sen naturalisoitua kiiltopintaista kansikuvaa.

Suomalaiseen kasvatusajatteluun yrittäjyyskasvatus on ilmaantunut 1980-luvun puolivälin tienoilla, jolloin sen markkinoinnin aloitti kansainvälinen Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD ja suomalaisen elinkeinoelämän omistama Teollisuuden koulutusvaliokunta. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta kenties merkittävin kotimainen aloite on Teollisuuden koulutusvaliokunnan vuoden 1984 pamfletti Koulutus ja yrittäjyys,

jossa muun muassa julkaistiin oikeistolaista koulutuspolitiikkaa ajaneen Vapaan koulutuksen tukisäätiön ja Teollisuuden koulutusvaliokunnan johdossa toimineiden Matti Peltosen ja Heikki Hirvosen kirjoituksia. Jo 1990-luvun taitteessa yrittäjyyskasvatuksen sisällöt olivat löytäneet tiensä valtiovarain- ja opetusministeriön virkamieskuntaan asti ja vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyyskasvatus olikin jo oma aihekokonaisuutensa, joka tuli eheyttää kaikkeen koulutoimintaan.

Yrittäjyyskasvatuksen ilmaantuminen suomalaiseen kasvatustajatteluun sijoittuu aikaan, jolloin uusliberalismin paikalliset muodot muuttivat suomalaisen koululaitoksen käytäntöjä tasa-arvon tavoittelusta kohti markkinahenkisiä ja kustannustehokkaita itsensä kehittämisen ja kilpailukyvyn maksimoimisen oppeja (Ahonen 2003). Globaalin kapitalismin vahvistuessa ja Euroopan unionin julistautuessa tietokytaloudeksi on kansallinen koulutuspolitiikka saanut entistä enemmän vaikutteita ja painostusta monikansallisilta yhteenliittymiltä, jotka hallinnoivat kansainvälistä koulutuspolitiikkaa etenkin arvioilla, mittauksilla, tutkimuksilla, ennustuksilla ja suosituksilla.

Yrittäjyyskasvatusta on kaupiteltu tavallisimmin naturalisoidulla diskurssilla kansallisesta välttämättömyydestä sopeutua muuttuvaan yhteiskuntaan ja säilyttää kilpailukyky jatkuvasti muuttuvilla markkinoilla. Samaan aikaan aloite yrittäjyyskasvatukseen on tullut suoraan tätä nimenomaista kehitystä hallinnoivista elinkeinoelämän korkeimmista lasitorneista. Esimerkiksi OECD:n vuonna 1989 julkaisemassa koulutuspolitiikan muuttamiseen tähtäävässä monografiassa SONY Corporationin johtaja Akio Morita kuvaili hänen ja muiden yritysten tarvitsevan ennen kaikkea joustavia, luovia ja tunnollisia työntekijöitä, jotka kokevat ”henkilökohtaista tunnollisuutta” itsensä kehittämisestä (OECD 1989a, 5–6). Yksilön vastuullistaminen jatkuvan kehityksen tarpeesta onkin yksi yrittäjyyskasvatuksen hallinnallisuuden pääpiirteistä. Yrittäjyyskasvatuksen subjekti ei koskaan ole tarpeeksi kyvykäs tai valmis, vaan hänen tulee koko vajavaisen elämän aikansa yrittää verkostoitua, oppia ja kehittää itseään, jotta hän voi elättää itsensä itsensä yrittäjänä.

Yrittäjyyskasvatuksen ytimessä on hallinnollinen siirtymä fordistisesta työsuunnittelusta jälkiteolliseen tietokyttyhteiskuntaan, jossa kilpailukyvyn yhtenä tärkeimpänä tekijänä on inhimillinen pääoma ja siten yksilön kyvykkyys. Läpi tutkielmani hyödynnän inhimillisen pääoman teoriaa, jonka voi pelkistetysti

sanoa olevan osa amerikkalaisen uusliberaalin taloustieteen perintöä, jota kehiteltiin etenkin Chicagon koulussa 1950–1960-luvulta eteenpäin. Inhimillisen pääoman teoria kumpuaa kriittistä klassista taloustiedettä kohtaan, jossa talouskasvu selitettiin yksinomaan luonnon resursseilla tai taloudellisella pääomalla. Chicagon koulun taloustieteilijät puolestaan näkivät inhimillisen toiminnan olevan talouskasvun ehto siinä missä taloudellinen pääoma tai luonnon resurssit. Mikrotasolla puolestaan klassinen taloustiede hahmotti ihmisen taloudellisesti rationaalisia valintoja tekevänä vaihdon osapuolena, Homo economicuksena, kun taas uusklassisen taloustieteen kannattajat näkivät ihmisen ennen kaikkea tuottajana, joka vaihdon sijasta tekee rationaalisia sijoituksia maksimoiden siten pääoman tuoton. Yksinkertaisesti ilmaistuna, uusliberaalien tavoitteena oli taloustieteen ulottaminen alueille, jotka klassinen taloustiede oli jättänyt psykologeille, sosiologeille ja muille humanisteille. Näin talouden ja markkinoiden avulla voitiin selittää ja hallita ilmiöitä, joita aiemmin ei pidetty taloudellisina. (Foucault 2010, 219; Lepage 1980, 296-299; Schultz 1961, 5–6).

Foucault'laisen perinteen mukaisesti tutkielmani seilaa tiedon, vallan ja subjektivaation kategorioiden välimaastossa. Analysoin tietoa yrittäjyyskasvatuksen 1980–1990-luvun alun diskursseista käsin, eli sitä laajasta tiedon tuottamisen muodostelmasta, joka määrittyy tietoa tuottavana ja muokkaavana yhtenäisenä puhe- ja toimintatapana, ja joka nojaa laajempaan aiempien diskurssien verkostoon (Foucault 1980, 194–195; Peltonen 2004). Subjektivaation ja vallan kohdalla hyödynnän erityisesti käsitettä hallinnan analytiikasta, joka auttaa hahmottamaan ihmisten toiminnan ja käyttäytymisen hallinnoimista ("conduct of conduct") erilaisilla teknikoilla, jotka muodostuvat vallan, tiedon ja subjektivaation suhteissa ja, jotka verkostoituvat edelleen dispositiivissa muiden elementtien kanssa muuttaen ja uudelleen organisoiden sosiaalisten käytäntöjen verkostoa (Foucault 2008, 186).

Yrittäjyyskasvatuksesta on viime vuosina kirjoitettu monia kriittisiä tarkasteluita (esimerkiksi Komulainen 2004; Holmgren & From 2005; Ikonen 2006; Keskitalo-Foley ym. 2007; From 2009; Keskitalo-Foley ym. 2010; Komulainen ym. 2010; Komulainen ym. 2011; Korhonen 2012; Harni 2015a, 2015b, 2019) ja tutkielmani sijoittuukin osaksi samaista kriittisen ja problematisoivan kasvatussosiologian ja -filosofian perintöä. Aiemmin

suomalaista yrittäjyyskasvatusta on tutkittu aineistolla, joka on julkaistu pääasiassa 2000-luvulla¹. Tässä tutkielmassa sen sijaan tarkastelen yrittäjyyskasvatusta aineistolla, joka paikantuu vuosiin 1984—1995. Yrittäjyyskasvatusta voi problematisoida monesta näkökulmasta. Useimmissa tapauksissa aihetta on käsitelty yrittäjyyskasvatuksen aiheuttamasta paineesta subjektiviteetille, kansalaisuudelle tai sukupuolirooleille, tai laajasti osana uusliberaalia muutosta koulutusajattelussa ja ihmisten hallinnoinnissa, kuten itsekin teen tässä tutkielmassa, mutta hedelmällistä olisi jatkossa tarkastella sitä myös esimerkiksi palkansaajien näkökulmasta osana työn ja pääoman ristiriitaa tai ilmastonmuutoksesta käsin keskittyen sen antroposentriseen maailmankuvaan ja halujen kultivointiin.

Tutkielmani aluksi esittelen hyödyntämiäni teoreettisia ja metodologisia käsitteitä, jonka jälkeen esittelen niiden pohjalta muodostettua tutkimusongelmaa ja tutkimuskysymyksiäni kappaleessa kolme. Tätä seuraa kappaleittain tiedon, subjektivaation ja vallan analyysi omissa kappaleissaan, ja lopulta yhteenveto sekä tutkielmani arviointi ja lyhyt katsaus mahdollisen jatkotutkimuksen aiheista. Vaikka jaotteluni aiheuttaa jonkin verran toistoa ja päällekkäisyyttä, näen, että se on joka tapauksessa selkein ja koherentein tapa esittää tutkimukseni tulokset mahdollisimman ymmärrettävästi ja loogisesti.

koiden numerointi.

¹ Esimerkiksi Risto Ikonen aineisto paikantuu vuosille 1994—2004, Keskitalo-Foleyn, Komulaisen ja Naskalin 2000-luvun puoliväliin ja Harnin vuosiin 2003—2012 (Ikonen 2006; Keskitalo-Foley ym. 2007; Harni 2019).

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KÄSITTEET

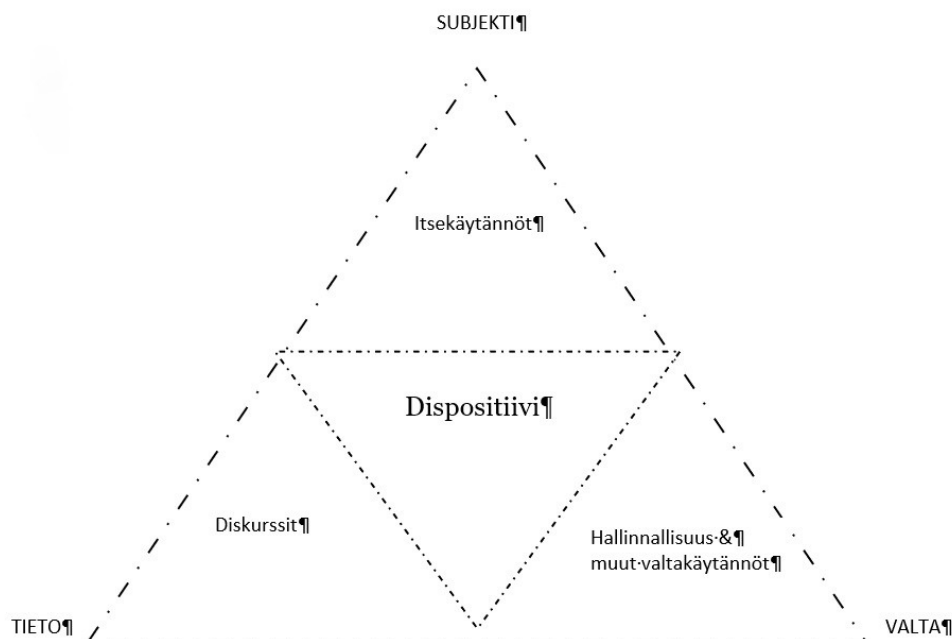
Tutkielmassa hyödynnetään foucault'laista valta-analyttiikkaa, jota on viime vuosina käytetty laajasti suomalaisessa kasvatussociologiassa ja –filosofiassa (esim. Harni 2015b, Komulainen ym. 2010, Räisänen 2014, Saari 2011). Michel Foucault'n ajattelua ja metodologiaa on usein kritisoitu mystiseksi ja vaikeaselkoiseksi, mitä se kieltämättä usein onkin. Tämän tutkielman pyrkimyksenä ei ole selventää käsiteanalyttisesti, mitä Foucault oikeasti tarkoitti tai miten hänen vaikeaselkoista metodologiaansa tulisi tulkita oikein, vaan pyrkiä löytämään käyttökelpoista materiaalia lukutavaksi ja orientaatioksi, ja siten metodin muodostamiseksi (Koopman & Matza 2013).

Tämän kappaleen aluksi avataan foucault'laista valta-analyttiikkaa esittelemällä lyhyesti tunnettu tapa jäsentää foucault'laista ajattelua ”Foucault'n kolmion” kautta, eli tiedon, subjektin ja vallan suhteiden akselina. Sen jälkeen valokeilaan nostetaan problematisoinnin ja kritiikin käsitteet Michel Foucault omien hahmotelmien pohjalta. Lopuksi eritellään tarkemmin Foucault'n dispositiivi käsitettä, jota monet tutkijat ovat pitäneet Foucault'n koko tuotantoa yhteen sitovana käsitteenä, ja joka mahdollistaa ei-diskursiivisten elementtien analysoimisen osana tiedon, subjektiviteetin ja vallan suhteita (esim. Deleuze 2014, Peltonen 2004, Raffnsøe ym. 2016).

2.1 Tieto, subjekti ja valta Foucault'n ajattelussa

Tämän tutkielman tarkoituksena ei ole esitellä perustavanlaatuisesti Michel Foucault'n ajatuksia tai tuotantoa, tai toimia opinnäytetyönä diskurssianalyysistä, sosiaalisesta konstruktionismista tai valta-analytiikasta. On kuitenkin tarpeen esitellä lyhyesti Foucault'n metodologioita ja tulkintoja niistä, jotta se selkeyttäisi seuraavaa kappaletta dispositiivista, jota hyödynnän oman metodini muodostamisessa.

Michel Foucault on ranskalaisen diskurssianalyysiperinteen suurin nimi, jota tuhannet ja taas tuhannet tutkijat ja tutkijaksi haluavat ovat koittaneet jäljitellä ja ymmärtää. Usein Foucault'n tuotantoa on yritetty ymmärtää jakamalla se historiallisiin kausiin, jotka ovat keskittyneet nousevassa järjestyksessä arkeologiseen vaiheeseen, jossa keskiössä oli tiedon eli diskurssien analyysi; genealogiseen vaiheeseen, jossa keskiössä oli valta-analytiikka; ja lopuksi eettiseen vaiheeseen, jossa Foucault'n huomio oli subjektiviteetissa ja subjektivoitumisessa (esim. Alhanen 2007). Näitä ei kuitenkaan tulisi ymmärtää toisistaan erillisinä kokonaisuuksina tai irrallisina kausina, vaan ne risteytyvät toistuvasti yhteen. Gilles Deleuze on jopa esittänyt, että Foucault ei missään vaiheessa ole siirtynyt metodologiasta toiseen, vaan on pikemminkin luonut uusia käsitteitä ja analyysitapoja sitä mukaa kun on kohdannut haasteita ja kriisejä ajattelussaan (Deleuze 2014).



KUVIO 1. Foucault'n kolmio (jäljitellen Heikkinen ym. 1999)

Heikkinen, Silvonen ja Simola (1999) ovat rakentaneet Foucault'n ajattelun metodologiseksi havainnollistamiseksi niin sanotun Foucault'n kolmion, jonka avulla he tutkivat, miten ihanneopettajuus rakentuu valtiollisissa viranomaisteksteissä. Kolmio muodostuu tiedon, subjektin ja vallan risteytymistä

ja kolmion sisällä olevat kolmiot voi jakaa edelleen pienempiin kolmioihin, kun tavoitteena on analysoida jotain tarkempia osia esimerkiksi diskurssien tekniikoista. Kolmio korostaa heuristisesti, kuinka Foucault'n ajattelussa tieto, subjekti ja valta ovat aina toisiinsa kytkeytyneitä.

Diskurssien tekniikoista puhuessaan Heikkinen ym. korostavat, että Foucault pyrki tiedon arkeologiassaan analysoimaan, miten tietoa on tuotettu, ylläpidetty ja muokattu, ei mikä tieto on totta tai ei-totta sinänsä, mikä ideologista ja mikä ei. Päästäkseen käsiksi tiedon kenttään Foucault tuki nimenomaan diskursseja ja niiden muodostumista. Diskurssit ovat Foucault'laisen perinteen mukaisesti osa laajaa tiedon tuottamisen muodostelmaa, jotka määrittävät tietoa tuottavana yhtenäisenä puhe- ja toimintatapana. Foucault'n mukaan diskurssien muotoilemista ohjaavat säännöt nojaavat laajempaan diskursiiviseen käytäntöön (tai tekniikoihin), jonka Kai Alhanen on määritellyt sosiaalisesti vakiintuneeksi tavaksi tuottaa lausumia (Alhanen 2007, 59–60). Heikkinen ym. sanovat diskurssin tekniikoiden nojaavan kolmeen pilariin: diskurssien sisäisiin sääntöihin, lausumistapoihin ja ulossulkemisen käytäntöihin (Heikkinen ym. 1999, 143). Näillä Heikkinen ym. viittaavat siihen, miten diskurssissa muodostetaan ja muokataan objekteja, mistä on mahdollista puhua, mistä subjektipositiosta diskurssin sisällä voidaan puhua, mitä rajataan diskurssin ulkopuolelle ja siten mikä tekee jostain totta tai ei-totta diskurssin sisällä. Heikkinen ym. korostavat Foucault'a lainaten, että nimenomaan ulossulkemisen käytännöt osoittavat, että valtasuhteet ovat immanenttina tiedon kentässä. (Heikkinen ym. 1999, 143–144).

Minätekniikoilla (Alhasella itsekäytännöt) Heikkinen ym. viittaavat Foucault'n ajatuksiin subjektivaatiosta eli kysymykseen siitä, miten ihmiset konstituoivat itsensä tietoon ja valtaan liittyvien käytäntöjen kautta. Kai Alhanen esittää, että "subjektivoinnin analyysi selvittää, miten objekteja ajatteleva ja kohteleva subjekti asetetaan, määritellään ja muokataan" (Alhanen 2007, 21). Näin subjektivointi liittyy aina objektivointiin, eli siihen, miten jostain asiasta tai ilmiöstä muodostetaan ajattelun kohde. Heikkinen ym. jakavat itsekäytännöt Foucault'n kolmion mukaisesti edelleen kolmeen pienempään kolmioon: subjektivaation muotoihin, hallinnan taitoon ja tiedontahtoon. Subjektivaation muodoilla he viittaavat käytäntöihin, jotka muodostavat eettisiä subjekteja; sitä, miten ihminen moraalisubjektina tulee objektiksi itselleen. Hallinnan taidolla

Heikkinen ym. viittaavat normalisoiviin tekniikoihin, jotka mahdollistavat ihmisten toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamisen ("conduct of conduct") eli analyysitapaan, joka useimmiten käännetään suomeksi hallinnan analytiikaksi. Tiedontahdolla ("will to knowledge") he puolestaan viittaavat tekniikoihin, jotka muodostavat subjektista tiedon subjektin eli erilaisiin tekniikoihin, joilla subjekti tarkastelee ja arvioi itseään ja suhdettaan tietoon, ja joilla subjekti tuottaa tietoa itsestään. (Heikkinen ym. 1999, 144–146).

Viimeisenä kolmiossa on valtaan liittyvät hallinnan tekniikat, joilla Heikkinen ym. viittaavat Foucault'laiseen valta-analytiikkaan. Kai Alhanen esittää, että Foucault'n valta-analytiikan ytimessä on ymmärtää, että valta on tuottavaa toimintaan kohdistettua toimintaa, kaikkialla ihmisten välisissä suhteissa, ja intentionaalista, mutta ei-subjektiivista (Alhanen 2007, 102–150). Alhanen niin ikään korostaa, että foucault'laisesta valta-analytiikasta puhuttaessa on tärkeää tehdä käsitteellinen ero voiman ja vallan välillä sekä valtasuhteiden ja hallinnan välillä: "voimalla (force) Foucault tarkoittaa ihmisten kykyä tehdä ja toteuttaa erilaisia asioita" (Alhanen 2007, 119). Voimaa ei tule ymmärtää pelkästään fyysisenä voimana, vaan se viittaa myös ajattelun, kuvittelun, tutkimisen, taistelun, pakottamisen ja suostuttelun voimiin. Valta (pouvoir) puolestaan on yritys hallita näitä voimia, jatkuvaa tuottavaa toimintaa. Työnjohtaja pyrkii hallitsemaan ja kontrolloimaan työvoimaa, jotta tuottavuus nousisi; opettaja pyrkii ohjaamaan oppilaiden ajattelu- ja kuvittelukykyä, jotta nämä alkaisivat ajatella asioista, ilmiöistä ja itsestään tietyllä tavalla; koulu pyrkii pakottamaan oppilaat säännöillä ja arkkitehtuurilla tiettyyn ajalliseen ja tilalliseen paikkaan, jotta näistä tulee hallittavia populaationa ja yksilöinä opettajille ja niin edelleen.

Valtasuhteet puolestaan voivat Alhasen Foucault luennan mukaan vakiintua hallinnaksi eli suunnitelmalliseksi, pitkäkestoiseksi ja vakiintuneeksi vallankäytöksi "kun käytännöt synnyttävät ja pitävät yllä suunnitelmallisia ja pitkäjänteisiä valtasuhteita." (Alhanen 2007, 125). Alhanen niin ikään esittää, että valtasuhteiden vakiintuessa "ne tulevat suhteellisen riippumattomaksi niiden puitteissa toimivien yksilöiden päämääristä eli siitä, keitä valtasuhteen osapuolet ovat ja mihin he yksilöinä pyrkivät." (Alhanen 2007, 127). Näin valta voidaan ymmärtää samanaikaisesti intentionaaliseksi, että anonymiksi ja ei-subjektiiviseksi. Vaikka yksilöt vaikuttavatkin yksittäisiin valtasuhteisiin, niin heidän päämääriensä vaikutus vähenee vallan vakiintuessa hallinnaksi. Näin

esimerkiksi yksittäisen opettajan valta ei perustu siihen, mihin hän intentionaalisesti pyrkii, vaan hänen osaansa institutionalisoituneessa valtasuhteiden ja muun muassa arkkitehtuuristen ratkaisuiden, kasvatustieteellisten päätösten ja sosiokulttuuristen olettamien verkostossa.

Heikkinen ym. ovat jakaneet vallan kolmion edelleen voiman järjestyksiin, kurikäytäntöihin ja yksilöiviin käytäntöihin. Voiman järjestyksillä he viittaavat kysymyksiin vallanharjoittamisen taktiikoista ja strategioista ja siitä, kuinka valta toimii samanaikaisesti intentionaalisesti, mutta ei-subjektiiivisesti. Kurikäytännöillä he puolestaan viittaavat käytäntöihin, joissa tieto ja valta nivoutuu toisiinsa, ja joissa tärkein valtateknikka on normalisoivat käytännöt. Yksilöivillä käytännöillä puolestaan kysymyksiin vallan ja subjektivaation kytkeytymisestä toisiinsa ja siitä, kuinka valta toimii alhaalta ylöspäin yksilöivissä käytännöissä.

Tämän tutkielman foucault'laisen valta-analytiikan ydin on siinä, miten erilaiset vallan käytännöt ja tekniikat muodostuvat suhteissa tiedon ja subjektivaatioon välillä, ja miten ne onnistuvat vakiintumaan hallinnaksi ja edelleen kytkeytymään osaksi yhteiskuntaa ohjaavia valtapäämääriä eli hallinnallisiksi strategioiksi. Ennen siirtymistä dispositiiviin on kuitenkin paikallaan sanoa muutama sana Foucault'n metodista.

2.2 Kritiikki ja problematisointi

Antamissaan haastatteluissa Foucault kuvasi historiallisfilosofista metodiansa problematisoinniksi tai tapahtumallistamiseksi, joka muistuttaa pitkälti perinteistä historian tutkimuksen metodia. Siinä yksittäisen historiallisen ilmiön – singulaarisen tapahtuman – syitä tarkastellaan kausaalisen moninkertaistumisen kautta (Foucault 1991, 75–76). Ilmiölle ei pyritä löytämään yhtä syytä tai kausaalista selittäjää, ei sitä mikä on totta tai ei-totta, vaan linkkejä, yhteyksiä ja muodostelmia tiedon ja vallan suhteissa, jotka mahdollistavat tämän kokonaisuuden hyväksymisen ja sen, että tietty tieto (*savoir*) saa vallan ja totuuden ulottuvuuksia (Foucault 2007, 59–60). Foucault huomauttaa, että hänelle tiedolla ja vallalla on vain metodologinen funktio, ne eivät ole olioita sinällään tai transsendentaaleja, vaan analyysin elementtejä, jotka ovat kietoutuneet toisiinsa. Foucault tähdentää, että tiedolle ja vallalle tulee

analyysissa antaa tarkka sisältö: ”sellainen ja sellainen tiedon elementti, sellainen ja sellainen vallan mekanismi” (Foucault 2007, 60).

Foucault tekee vielä käsitteellisen eron tiedon (*savoir*) ja tiedonalan (*connaissance*) välillä. Kai Alhasen mukaan Foucault viittaa tiedonalalla (*connaissance*) määrättyyn diskurssiin ja tiedolla (*savoir*) puolestaan kaikkiin vaikutuksiin ja toimintoihin, jotka määrittyvät kyseisen tiedonalan sisällä (Alhanen 2007, 210). Toisin sanoen tieto (*savoir*) määrittää osaltaan, miten subjektin ja objektin suhteet määrittyvät kyseisellä tiedonalalla. Foucault tähdentääkin, että hänen historian tutkimuksen metodissaan tulee ”tuoda esille tietyn systeemin hyväksynnän ehdot ja seurata murtumia, jotka viittaavat sen syntymään”. (Foucault 2007, 62).

Kai Alhanen niin ikään täydentää, että koska Foucault’n historiallisfilosofisessa metodissa tutkittava ilmiö käsitetään monitahoisesti pyrkimyksenä, ei ole täydellinen ja kaiken kattavaa selitys tutkittavasta ilmiöstä, vaan kuvaus yhdestä mahdollisesta historian prosessista. Perspektiivistä nietzscheläisittäin. Kysymyksenasettelut ja tutkijan lähtökohdat vaikuttavat siihen, mitä tutkitaan keskeisenä (Alhanen 2007, 114–116). Problematisointi olikin Foucault’lle sekä tutkimuksen metodi että kohde:

”Problematization doesn't mean representation of a preexisting object, nor the creation by discourse of an object that doesn't exist. It is the totality of discursive or non-discursive practices that introduces something into the play of true and false and constitutes it as an object for thought (whether in the form of moral reflection, scientific knowledge, political analysis, etc.).” (Foucault 1991, 76).

Foucault’lle tärkeää oli nimenomaan itsestäänselvyyksien problematisointi ja kritiikki. Historiallisen kontingenssin ja singulaarisuuden osoittaminen välttämättömyyksien ja naturalisointien keskellä. Kritiikki Foucault’lle ei ollut älyllistä logiikkaa tai paremman ideologian luomista, se oli ennen kaikkea asenne elämää ja tutkimusta kohtaan. Tapa yrittää kartoittaa niitä kaltereita, joita elämän ehtoihimme on asetettu ja joiden murtaminen on muutoksen ehto.

“The critical ontology of ourselves has to be considered not, certainly, as a theory, a doctrine, nor even as a permanent body of knowledge that is accumulating; it has to be conceived as an attitude, an ethos, a philosophical life in which the critique of what we are is at one and the same time the historical analysis of the limits that are imposed on us and an experiment with the possibility of going beyond them.” (Foucault 1984, 50)

Kritiikki ja yrittäjyyskasvatuksen kontingenssin osoittaminen on myös tämän tutkielman keskiössä. Taloustieteellisten diskurssien ja hallinnallisten valtasuhteiden kolonisoima kasvatus ei ole välttämätöntä kehitystä, vaan osa kasvatuksen välineellistymistä, markkinallistumista ja tietyn poliittisen todellisuuden rakentamista.

2.3 *Dispositiivi*

Dispositiivi on yksi Foucault'n problematisoivista käsitteistä, joka ilmestyi hänen kielenkäyttöönään hänen myöhemmissä tutkimuksissaan, jotka käsittelivät tiedon, vallan ja subjektivaation suhteita tietyissä historiallisissa konteksteissa. Ranskan kielessä *dispositif* tarkoittaa yksinkertaistettuna laitetta, mekanismia tai järjestelmää, joskin se "on johdettu verbistä *disponer*, jota voidaan käyttää esimerkiksi merkityksessä asetella (kukkia), kattaa (pöytä) tai järjestää (joukot)" (Peltonen 2008, 172; kts. myös Muilu 2011, 11–17). Foucault'n tutkimuksissa dispositiivi tarkoittaa niin ikään jonkinlaista mekanismia tai järjestelmää², joka on tiettyjen diskursiivisten ja ei-diskursiivisten elementtien kompleksinen kokonaisuus, joka mahdollistaa tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuvan hallinnoinnin ja siten tiettyjen strategisten päämäärien – joiden ei tarvitse olla tarkasti määriteltyjä, vakiintuneita tai muuttumattomia – saavuttamisen. Vaikka dispositiivia on kuvailtu Foucault'n koko tuotantoa yhdistäväksi käsitteeksi ja sen määrittelystä ja metodologisesta annista on kirjoitettu jokseenkin paljon (esimerkiksi Alhanen 2007, 102–132; Bussolini 2010; Deleuze 2014; Jäger 2001; Muilu 2011; Peltonen 2004; Peltonen 2008; Raffnsøe ym. 2016), on sen metodologinen käyttö jäänyt vähäiseksi verrattuna Foucault'n toiseen merkittävään valta-analyttiseen käsitteeseen hallinnanmentaliteettiin (eng. *governmentality*). Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden ja Foucault'n omien tekstien pohjalta pyrin hahmottelemaan dispositiivia hyväksikäyttäen valta-analyttistä metodologiaa, joka auttaa tulkitsemaan yrittäjyyskasvatuksen muotoutumista osaksi peruskoulutuksen perusopetussuunnitelmia.

Foucault käyttää dispositiivin käsitettä tiettävästi ensimmäisen kerran vuosina 1973–1974 luennoillaan psykiatrisesta vallasta (Foucault 2006).

² Usein käsite onkin englanniksi käännetty "apparatus" – suomeksi "apparaatti" tai "laite".

Foucault ei juurikaan määrittele dispositiivin käsitettä, mutta käyttää sitä toistuvasti esimerkiksi muodoissa "kurivallan dispositiivi", "suvereniteetin dispositiivi" ja "mielisairaalan dispositiivi", joilla hän viittaa diskurssien ja käytäntöjen, tiedon ja vallan, strategisiin ja teknisiin muodostelmiin tai "apparaatteihin", laitteisiin – enemmän tai vähemmän vakaisiin historiallisiin kokonaisuuksiin (Foucault 2006, xxiii – xxiv). Vuonna 1975 ilmestyneessä Tarkkailla ja rangaista -teoksessa Foucault jatkaa dispositiivin metodologista käyttöä määrittelemättä käsitettä sen kummemmin:

"Kurin harjoittaminen edellyttää järjestelyä, jossa määrätöimintoihin voidaan pakottaa tarkkailulla; se edellyttää laitteistoa [un dispositif], jossa näkemisen mahdollistavat keinot tuovat mukanaan vallan vaikutuksia ja jossa taas vastavuoroisesti pakotuskeinot tekevät kohteensa selvästi havaittaviksi." (Foucault 2014, s. 232).

Foucault viittaa dispositiivilla tällöin tiedon, vallan ja subjektivoinnin käytäntöjä yhdistävään kokonaisuuteen. Hänen mukaansa kurivalta edellyttää dispositiivia, jossa yhdistivät objektivointi (näkemisen ja tarkkailun mahdollistavat keinot), siihen vastavuoroisesti kytkeytyvät vallan vaikutukset ja objektivoinnin kanssa rinnakkain toimiva normalisoiva subjektivointi. Toisin sanoen, Foucault sanoo, että kurivalta (*discipline*) tarvitsee dispositiivia, joka mahdollistaa objektivoinnin (tarkkailun ja näkemisen), joka samanaikaisesti saa aikaan valtasuhteita, ja joka siten tekee tarkastelun kohteista selkeästi havaittavia. Tarkkailla ja rangaista -teoksen teemana onkin länsimaisen rankaisujärjestelmän muutos suvereenivallasta kurivaltaan, joka yksilöi rikoksen tekijät erilaisten tietojen kohteiksi (objektivointi) ja siten määrittelee heidät myös näitä objekteja ajattelevana ja kohtelevana subjektina, ja täten pyrkii vaikuttamaan heidän ajatteluunsa ja käyttäytymiseensä (subjektivointi). Foucault'laisittain ilmaistuna objektivointi ja subjektivointi tapahtuvat rinnakkaisina prosesseina, joihin liittyy aina valtasuhteita. (Alhanen 2007, 20–23).

Vuonna 1976 ilmestyneessä Seksuaalisuuden historian ensimmäisessä osassa Tiedontahto Foucault käyttää dispositiivin käsitettä analysoidessaan seksuaalisuuden genealogiaa. Hän nostaa käsitteen jopa neljännen kappaleen otsikkoon, *Le dispositif de sexualité* (Foucault 1995). Luentosarjoissaan Security, Territory, Population (1977–1978), jossa Foucault'n mielenkiinto on valtion synnyssä ja uusissa hallintamuodoissa, ja The Birth of Biopolitics (1978–1979),

jossa hän keskittyy liberalismiin muutoksiin ja poliittisen taloustieteen syntyyn, Foucault käyttää sekä dispositiivia että hallinnallisuutta analyttisinä käsitteinä analysoidessaan diskursiivisten ja ei-diskursiivisten käytäntöjen kokonaisuutta, joka muodostaa uusia hallinnallisuuden muotoja populaatioiden ja yksilöiden hallinnoimiseksi. Palaan hallinnallisuuteen seuraavassa kappaleessa.

Foucault määrittelee dispositiivin tarkasti ainoastaan alun perin vuonna 1977 julkaistussa haastattelussa, joka englanninkielisessä kirjallisuudessa tunnetaan nimellä "The Confession of the Flesh" (Foucault 1980):

"Se, mitä olen yrittänyt tavoittaa tällä käsitteellä, on ensinnäkin täysin heterogeenisten diskurssien, instituutioiden, arkkitehtonisten muotojen, sääntelypäästösten, lakien, hallinnollisten toimenpiteiden, tieteellisten lausuntojen sekä filosofisten, moraalisten ja filantrooppisten ehdotusten kokonaisuus – lyhyesti yhtä paljon sanotun kuin sanomatta jääneen tavoittaminen. ...

Toiseksi se, mitä haluan identifioida dispositiivilla, on juuri yhteys näiden heterogeenisten elementtien välillä. Siten tietty diskurssi voi ilmetä tietyssä aikana jonkin instituution ohjelmassa, ja toisena hetkenä olla oikeuttamassa tai kätkemässä tiettyä käytäntöä, joka itse vaikenee, tai tietoisena uudelleentulkintana tälle käytännölle, avauksena jollekin uudelle rationaalisuuden kentälle. ...

Kolmanneksi, tarkoitan dispositiivilla muodostumaa, jonka päätehtävä on tietyssä ajankohtana vastata johonkin kipeään tarpeeseen. Dispositiivilla on siten hallitseva strateginen funktio." (Foucault 1980, 194–195. Käännös: Peltonen 2008).

Tässä Foucault antaa kolme metodologisesti tärkeää tapaa ymmärtää dispositiivia: heterogeenisyys, relationaalisuus ja funktionaalisuus. Heterogeenisyydellä Foucault viittaa dispositiivin ominaisuuteen yhdistää diskursiivista ja ei-diskursiivista. Myöhemmin samassa haastattelussa hän tarkentaa, että metodologisesti ei ole mielekästä erottaa ei-diskursiivista diskursiivisesta, mutta että ne eivät myöskään ole toisiinsa palautuvia. Pikemminkin ne toimivat heterogeenisessä muodostelmassa. Foucault ei määrittele tarkasti, mitä hän tarkoittaa ei-diskursiivisella, mutta liittää sen selkeästi vallan ja diskurssien aikaansaamiin käytäntöihin eli vallankäyttöön:

"Kaikki mikä funktioituu yhteisössä pakottavaksi järjestelmäksi ja mikä ei ole lausahdus, lyhyesti koko ei-diskursiivinen sosiaalinen kenttä, on instituutio... Minun käsitykselleni dispositiivista ei ole juurikaan merkitystä voidaanko sanoa, että tämä on diskursiivista ja tuo ei... En usko, että on kovin tärkeää

voidaanko tällaista erottelua tehdä, koska ongelmani ei ole lingvistinen.” (Foucault 1980, 198).

Toiseksi Foucault sanoo, että dispositiivin analysoimiseksi tulisi tarkastella, miten se toimii muodostelmana singulaarisissa historiallisissa tilanteissa ja millaisissa suhteissa sen osat ovat toisiinsa. Foucault korostaa, että tietty diskurssi voi toimia erilaisissa rooleissa eri tilanteissa. Diskurssien ja muiden käytäntöjen suhde dispositiivissa ei siis ole pysyvä, vaan jatkuvasti liikkuva; sille ei voi antaa yhtä selitystä, toisin sanoen se on ylideterminoitu. Tieteellinen neutraalilta näyttävä tieto voi esimerkiksi piilottaa hallinnanmekanismit taakseen toimien niiden perusteluna tai se voi tulkita hallinnanmekanismeja tehden tilaa uudentalaiselle tiedolle. Täten analyysin kannalta tärkeäksi nousee dispositiivin muodostavien tiedon, vallan ja subjektivisaation suhteiden analyysi suhteessa toisiinsa tiettyinä hetkenä, ei niinkään yksittäiset diskurssit tai ei-diskursiiviset käytännöt sellaisenaan. Esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa ei olisi mielekästä analysoida pelkästään inhimillisen pääoman teoriaa yrittäjyyskasvatuksen mahdollistavana diskurssina, vaan tulee analysoida sitä osana muita diskursseja ja valtasuhteita, jotka osin nousevat inhimillisen pääoman teoriasta osin tukevat ja legitimoivat sitä. Täten problematisoinnin kohteelle ei tule antaa determinististä selitystä, vaan pikemminkin kuvaus prosessista, joka mahdollistaa kyseessä olevan dispositiivin. Yrittäjyyskasvatusta ei voi siis selittää pelkästään uusliberalismilla, postmodernismilla, kontrolliyhteiskunnalla tai muulla vastaavalla universaalilla, vaan tulee tarkastella, miten se on muodostunut tiettyssä historiallisessa tilanteessa (Koopman & Matza 2013, 828–829).

Viimeisenä Foucault huomauttaa, että dispositiivilla on funktionaalinen rooli. Se on strateginen vastaus tiettyyn historialliseen kipeään tarpeeseen. Tämä tarkoittaa, että dispositiivin muodostuminen liittyy funktionaalisesti laajempaan historialliseen tilanteeseen. Miten vastata liberalisoituvan yhteiskunnan haasteisiin, hallita vapaita yksilöitä, lakeja rikkovia, mieleltään horjuvia, kuihtuvaa talouskasvua tai korkeaa työttömyyttä ja muuttuvia työmarkkinoita? Tätä dispositiivin syntyyn liittyvää strategiaa ei kuitenkaan tule hahmottaa tarkasti määriteltynä tai muuttumattomana, vaan se on ”strategisesti mukautuva” (Foucault 1980, 195). Foucault käyttää esimerkkinä vankeusrangaistusta, joka syntyi tarpeesta hallita lakeja rikkovia rationaalisesti. Vankeusrangaistus synnytti

mukanaan uudenlaisen rikollisten yhteisön, joka ammattimaisti ja keskitti rikollisuutta, ja joka erosi merkittävästi 1700-luvun rikollisuuden ilmapiiristä. Tämä tahaton vaikutus onnistuttiin kuitenkin kääntämään palvelemaan poliittisia ja taloudellisia intressejä esimerkiksi prostituution tai ilmiantajien organisoimisena. (Foucault 1980, 195–196). Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa voidaan kysyä mihin kipeisiin tarpeisiin sen muotoutuminen vastasi 1980–1990-luvun taitteessa.

3 TUTKIMUSONGELMA JA AINEISTO

Tutkimusongelmani ytimen muodostaa kysymys siitä, miten yrittäjyyskasvatus on tullut osaksi suomalaisen peruskoulun ja kasvatukseen arkea 1980- ja 1990-luvulla. Minkälaisissa valtasuhteissa ja diskursseissa se on muodostunut, minkälaiseen tietoon se on nojannut ja miten sitä on perusteltu? Tarkastelen ongelmaa hyödyntäen foucault’laista ajattelua dispositiiveista ja hallinnan analytiikasta pyrkien avaamaan yrittäjyyskasvatuksen taustalla vallitseva suhteita tiedon, vallan ja subjektiviteetin käytännöissä. Kytken yrittäjyyskasvatuksen ilmiönä laajempaan yhteiskuntapoliittiseen kehitykseen pyrkien vastaamaan kysymykseen siitä, miten yrittäjyyskasvatuksesta on tullut tärkeä osa koulutuspoliittista muutossa Suomessa.

Kappaleen aluksi muotoilen tarkempia tutkimuskysymyksiä, jotka pohjautuvat pääosin Gilles Deleuzen tulkintaan dispositiivin metodologisesta hyödyntämisestä. Sen jälkeen esittelen tutkimusaineistoni ja perustelen miten juuri kyseiset tekstit ovat valikoituneet analysoitavaksi.

3.1 Dispositiivin metodologinen hyödyntäminen ja tutkimuskysymysten muotoileminen

Foucault’n kollega ja ystävä Gilles Deleuze on ensimmäisiä tutkijoita, joka on painottanut ja tulkinnut dispositiivien merkitystä Foucault’n ajattelussa. Vaikka Deleuzen tulkintaa on kritisoitu esimerkiksi viitteiden puutteesta, yhteiskunnallisten muutosten käsittämisestä aikakausina ja Foucault’n dispositiivianalyysin yhdistämisestä hänen omaan käsitykseensä kontrolliyhteiskunnasta (Raffnsøe ym. 2016, 276) näen silti Deleuzen tulkinnan hedelmälliseksi ja käyttökelpoiseksi lähtökohdaksi dispositiivien metodologiseen hyödyntämiseen. Deleuzen tulkintaa dispositiivien kompositiosta hyödyntäen muodostan konkreettisia tutkimuskysymyksiä, jotka mahdollistavat erilaisten

tiedon, vallan ja subjektivaation muotojen ja suhteiden yksilöimisen ja analysoimisen.

Deleuze tulkitsee dispositiivien rakentuvan heterogeenisestä ja relationaalisesta kokonaisuudesta, johon kuuluvat näkyvyyden tai tuottamisen, lausumisen, voiman ja subjektivaation linjat, jotka ovat jatkuvassa muutoksen tilassa suhteessa toisiinsa. Ne haarautuvat, murtuvat, ajelehtivat, vetävät toisiaan puoleensa ja etääntyvät toisistaan. (Deleuze 2014). Tällainen jaottelu on uskonnollinen Foucault'n ajattelulle tiedon ja vallan suhteista dispositiivissa ja auttaa operationalisoimaan dispositiivien analytiikkaa sekä muodostamaan konkreettisia tutkimuskysymyksiä sen avuksi.

3.1.1 Tieto – näkyvyyden, tuottamisen ja lausumisen linjat

Näkyvyyden ja tuottamisen linjoilla Deleuze viittaa käytäntöihin, jotka tuottavat, muuttavat ja manipuloivat objekteja, joita ei voisi olla ilman kyseessä olevaa dispositiivia. Deleuzen tulkinnassa näkyvyyden ja tuottamisen linjat viittaavat objektivoinnin ja subjektivoinnin suhteeseen ja niiden diskursiivisiin ehtoihin, eli kysymyksiin siitä mistä on mahdollista puhua ja muodostaa tietoa ja mistä subjektipositioista. Lausumisen linjoilla Deleuze tarkoittaa ehtoja sille, miten asioista voidaan puhua ja ajatella. Deleuze listaa esimerkkeinä tieteen tiettynä hetkenä, kirjallisuuden genret, lakiasetukset ja sosiaaliset liikkeet. Nämä kaikki voidaan määritellä sen mukaan, minkälaisia lausumisen järjestelmiä ne mahdollistavat ja minkälaisia puheen sääntöjä ne luovat. Deleuze liittää lausumisen linjat yhteen näkyvyyden linjojen kanssa, toisin sanoen diskurssien ehdot ja sisällöt saavat ei-diskursiivisen elementin ja ovat jatkuvassa vastavuoroisessa suhteessa toistensa kanssa. Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa kysyn:

1. Miten varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa tehdään yrittäjyys näkyväksi, tarkasteltavaksi ja hallittavaksi ilmiöksi?

2. Mitä taustaoletuksia, itsestäänselvyksiä ja ehtoja yrittäjyyskasvatuksen diskurssiin sisältyy? Minkälaisella tiedolla sitä perustellaan ja mitä sen sisällä voidaan lausua ja mitä ei?

3. Miten koulu, oppilaat ja opettajat esitetään ja minkälaisia kasvatustavoitteita yrittäjyyskasvatukseen sisältyy?

3.1.2 Valta – voiman linjat

Voiman linjoista puhuessaan Deleuze yhdistää ne foucault'laiseen valta-analytiikkaan. Deleuzen tulkinnassa voiman linjat yhdistävät ja oikovat kaikkia muita linjoja, täyttävät tyhjän tilan näkemisen ja lausumisen välillä, toimivat nuolina sanojen ja asioiden välillä. Deleuze tai Foucault eivät tarjoa selkeää tapaa erotella voimia tai valtaa muista linjoista, joka tekee käsitteen analysoimisesta haastavaa. Epäselväksi myös jää, miten vallan mikrotaso (voima) ja makrotaso (valta tai hallinnan teknologiat) tulisi hahmottaa Foucault'n "Confession of the Flesh" haastattelussa dispositiiville antaman "strategisen funktion" yhteydessä (vrt. Muilu 2011, 66–82). Mistä dispositiivi saa strategisen funktionsa, jos foucault'laisittain ajatellen vallan kentässä ei ole ulkopuolta, vaan se hahmotetaan "avoimena, enemmän tai vähemmän koordinoituna suhteiden rykelmänä" (Foucault 1980, 198–199)? Kai Alhanen tarjoaa vastaukseksi, että Foucault ei ollut niinkään kiinnostunut kaikkialla läsnä olevista valtasuhteista vaan ennen kaikkea hallinnasta eli vakiintuneesta vallankäytöstä. Alhanen esittää, että "vallankäyttö vakiintuu hallinnaksi, kun käytännöt synnyttävät ja pitävät yllä suunnitelmallisia ja pitkäjännitteisiä valtasuhteita." (Alhanen 2007, 125). Toisin sanoen dispositiivin strateginen funktio saa merkityksensä paikallisten voimien hallinnassa ja niiden liittämisessä osaksi laajempaa ja johdonmukaista vallankäyttöä, joka vastaa "kipeään tarpeeseen". Alhasen mukaan, "kun valtasuhteet vakiintuvat käytännöissä [tai funktionaalisesti] hallinnaksi, tulevat ne suhteellisen riippumattomiksi niiden puitteissa toimivien yksilöiden päämääristä eli siitä, keitä valtasuhteen osapuolet ovat ja mihin he yksilöinä pyrkivät" (Alhanen 2007, 127–128). Luentosarjassaan "Society Must Be Defended" vuosina 1975–1976 Foucault selventää valta-analytiikkaansa:

"Meidän ei tule suunnata analyysiamme vallasta juridiseen suvereniteettiin, valtiokoneistoon tai ideologioihin, joita ne seuraavat. Ajattelen, että meidän tulee suunnata vallan analyysimme materiaaliin operaatioihin, alistamisen muotoihin, ja paikallisten alistamisen tapojen ja tiedon mekanismien kytkentöihin ja hyödyntämiin. - - Meidän tulee analysoida valtaa hallinnan tekniikoista ja taktiikoista käsin." (Foucault 2003, 34).³

³ "To sum up these five methodological precautions, let me say that rather than orienting our research into power toward the juridical edifice of sovereignty, State apparatuses, and the ideologies that accompany them, I think we should orient our analysis of power toward material operations, forms of subjugation, and the

Tästä voidaan mielestäni johtaa tutkimuskysymyksiä, jotka eivät kysy kenellä on valtaa, mihin he pyrkivät tai mitä heillä on mielessään, vaan miten valta vastaa strategiseen pyrkimykseen hallita voimia, ja mitkä ovat ne kohteet joihin valta juurtuu ja, joissa se tuottaa todellisia vaikutuksia (vrt. Foucault 2003, 29). Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa tärkeää ei siis ole kysyä kuka tai missä, vaan miten:

1. Miten ja millaisissa valtasuhteissa yrittäjyyskasvatus on noussut osaksi kansallista koulutuspolitiikkaa 1980- ja 1990-luvuilla? Miten ja millaisia valtasuhteita yrittäjyyskasvatuksen heterogeeniseen muodostelmaan muotoutuu sen eri tasoilla?

2. Millaisissa suhteissa varhainen yrittäjyyskasvatus on muihin diskursseihin ja hallinnan elementteihin? Miten yrittäjyyskasvatus on vaikuttanut koulutuksen kentällä esimerkiksi oppilaiden, opettajien, virkamiesten, poliitikkojen ja paikallisen, kansallisen ja kansainväliseen elinkeinoelämän valtasuhteisiin?

3. Miten yrittäjyyskasvatuksen sisällä vaikuttavat paikalliset valtasuhteet verkostoituvat osaksi hallinnallisuutta ja miten ne vastaavat ”kipeään tarpeeseen”, toisin sanoen, miten ne saavat yhteisen suunnan?

3.1.3 Subjekti – subjektivaation linjat ja hallinnan analytiikka

Viimeisenä dispositiivin osana Deleuze listaa subjektivaation linjat eli itsekäytännöt, jotka ovat yksilöllisyyttä tuottavia prosesseja dispositiivin sisällä. Deleuzen mukaan subjektivaation linjat karkaavat muilta linjoilta – ja jopa itseltään – ja kaikissa dispositiiveissa ei välttämättä ole niitä. Alun perin vuonna 1981 ilmestyneessä artikkelissa Foucault sanoo, että itsekäytännöt mahdollistavat yksilöiden vaikuttamisen omaan ruumiiseensa, ajatuksiinsa, käytökseensä ja olemiseensa, ja siten tiettyjen asioiden kuten onnellisuuden, puhtauden, viisauden tai täydellisyyden tavoittelun – joko yksilön henkilökohtaisilla keinoilla tai muiden avustuksella (Foucault 1997, 177). Samoihin aikoihin pidetyn seminaarin yhteydessä hän tarkentaa, että

connections among and the uses made of the local systems of subjugation on the one hand, and apparatuses of knowledge on the other. - - We have to analyze it [power] by beginning with the techniques and tactics of domination.” Käännös allekirjoittaneen.

minätekniikat kulkevat rinnakkain muiden hallinnan kanssa: ”kutsun hallinnan analytiikaksi [”*governmentality*”] hallinnan teknologioiden ja minätekniikoiden yhteentörmäystä” (Foucault 1997, 225).

Hallinnan analytiikasta on kirjoitettu lukemattomia määriä viime vuosikymmenten aikana ja se on vakiinnuttanut paikkansa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa omana tutkimussuuntauksenaan (kts. esim. Miller & Rose 2010). Foucault itse kuvailee hallinnan analytiikkaa vuosien 1977–1978 luentosarjassaan seuraavanlaisesti:

”Hallinnallisuudella’ tarkoitan ensiksikin sellaisten instituutioiden, toimintatapojen, analyysien ja pohdintojen, laskelmien ja taktiikoiden muodostamaa kokonaisuutta, jotka tekevät mahdolliseksi harjoittaa tätä vallan erityistä, vaikkakin hyvin monimutkaista, muotoa. Sen pääkohteena on väestö, tärkeimpänä tietomuotona kansataloustiede ja pääasiallisena teknisenä välineenä turvallisuuden keinovalikoimat. Toiseksi, ’hallinnallisuudella’ tarkoitan taipumusta tai voimalinjaa, joka kaikkialla lännessä on taukoamatta johtanut jo hyvin pitkään kohti ’hallinnaksi’ kutsumaamme vallan muodon ensisijaisuutta kaikkiin muihin (suvereenius, kuri) nähden ja joka on yhtäältä johtanut erityisten hallinnan koneistojen [ja toisaalta] tieteiden sarjan kehittymiseen. Lopuksi luulen, että ’hallinnallisuudella’ tulee tarkoittaa sitä prosessia tai paremminkin prosessin lopputulosta, jonka tuloksena keskiajan oikeusvaltio, josta 1400- ja 1500-luvuilla tuli virkamiesvaltio, on hiljalleen ’hallinnallistunut’.” (Foucault 2010b, 115)

Toisin sanoen, hallinnan analytiikka tulisi nähdä metodina, joka auttaa hahmottamaan subjektivaatiota vallan ja tiedon suhteiden kautta, jotka muodostuivat ennen kaikkea kansallisvaltioiden ja poliittisen taloustieteen synnyn aikoihin, ja joiden kohteena oli populaatioiden hallinta ja ihmisten toiminnan ja käyttäytymisen ohjaaminen (*”conduct of conduct”*) erilaisilla tekniikoilla. Hallinnallisuutta ei tule ymmärtää ainoana vallan tekniikkana, eikä pelkästään mikro-vallan analyysina: se on ”purkamisen metodi, joka on pätevä koko asteikolle, mikä tahansa sen koko on” (Foucault 2008, 186). Hallinnan analytiikalla voidaan siis analysoida vallankäytöksi muodostuneita hallinnan käytäntöjä eli hallinnan teknologioita, ja niitä mahdollistavia rationaliteetteja, joilla viitataan tiettyä käyttäytymistä mahdollistaviin tieto- ja valtasuhteisiin (Miller & Rose 2010, 28–29). Näin hallinnan analytiikka on useimmiten diskurssianalyysia, jonka avulla vallankäyttöä on mahdollista käsitteellistää kuvaamalla ja määrittelemällä vallankäytön tapoja, objekteja ja sen rajoja. Diskursseja ei tule tässä yhteydessä kuitenkaan käsittää vain väitteinä, vaan ennen kaikkea

performatiivisina käytäntöinä, jotka muokkaavat sosiaalista todellisuutta ja pyrkivät vaikuttamaan eettisiin käsityksiimme hyvästä ja haluttavasta (Miller & Rose 2010, 88).

1. Mitä ovat ne arvot, asenteet ja käyttäytymismallit, joita yrittäjyyskasvatuksen subjektilla tulisi olla ja joihin tämän tulisi samaistua? Miten ne sijoittuvat osaksi muita valtasuhteita koulutuksen ympärillä.

2. Miten yrittäjyyskasvatuksessa muodostetaan ja verkostoidaan itsekäytäntöjä ja hallinnan teknologioita subjektivaation mahdollistamiseksi?

3. Miten kouluista on pyritty muodostamaan yrittäjämäisiä?

3.2 Yhteenveto tutkimuskysymyksistä

Edellä luetellut tutkimuskysymykset johdattelevat tutkielmaani ja muodostavat näkökulman, josta tarkastelen aineistoani, joka käsittää Suomessa julkaistua yrittäjyyskasvatusta käsittelevää materiaalia, OECD:n monografioita ja aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta. En käsittele kaikkia tutkimuskysymyksiä erillisinä omissa kappaleissaan, koska se ei tekisi oikeutta yrittäjyyskasvatuksen dispositiivin heterogeeniselle luonteelle, ja tarjoaisi vielä enemmän toistoa kuin valitsemani tapa jäsentää tutkielmaani. Käsittelen varhaista yrittäjyyskasvatusta temaattisesti Foucault'n kolmion mallin mukaisesti. Ensin keskityn yrittäjyyskasvatuksen tietoon eli siihen, miten varhaisen yrittäjyyskasvatuksen teoria on rakentunut ja muuttunut, miten se asettaa yrittäjyyden kasvatuksen tavoitteeksi ja minkälaisia taustaoletuksia siihen sisältyy. Subjektivaation kohdalla tarkastelen, minkälainen on yrittäjyyskasvatuksen muodostama subjektiviteetti ja minkälaisilla itsekäytännöillä oppilaiden ja opettajien toimintaa pyritään ohjaamaan siihen suuntaan. Vallan kohdalla käsittelen ennen kaikkea yrittäjyyskasvatuksen mahdollistaneita muutoksia kansallisessa ja kansainvälisessä kasvatustaloudessa sekä millaisissa suhteissa varhainen yrittäjyyskasvatus on muihin diskursseihin ja hallinnan elementteihin? Ennen kuin siirrymme varsinaiseen analyysiin, on paikallaan sanoa muutama sananen aineistostani ja sen rajauksesta.

3.3 Aineisto ja sen raja

Aineistoni tehtävä ei ole kuvata kaiken kattavasti yrittäjyyskasvatusta suomalaisen peruskoulun kontekstissa, puhumattakaan kansainvälisestä kontekstista, vaan jäljittää ennen kaikkea sen muodostumisen mahdollistaneita ja varhaisessa vaiheessa muodostuneita ja muovautuneita tiedon, vallan ja subjektivaation suhteita. Aineistoni pohjarungon muodostaa OECD:n vuonna 1989 julkaistut monografiat *Towards an “enterprising” culture: a challenge for education and training* ja *Education and the Economy in a Changing Society*. Nämä tarjoavat kansainvälisen koulutuspoliittisen kontekstin varhaiselle yrittäjyyskasvatukselle Suomessa ja auttavat hahmottamaan sen laajuutta ja kytkentöjä muihin diskursseihin ja hallinnan teknologioihin. Molemmat julkaisut ovat keskeisiä pohdittaessa OECD:n 1980- ja 1990-luvun koulutuspoliittista vaikuttamista ja sitä, kuinka koulutus sidottiin osaksi kansainvälistä taloutta inhimillisen pääoman teorialla (Papadopoulos 1994).

Toinen tärkeä osa aineistoani on Teollisuuden koulutusvaliokunnan tekstit *Koulutus ja yrittäjyys* (1984) ja *Koulutus ja yleissivistys* (1989). Molemmat ovat ensimmäisiä suomalaisia tekstejä, joissa yrittäjyys ja sen edistäminen asetetaan eksplisiittisesti koulutuksen tehtäväksi. Teollisuuden koulutusvaliokunta ja sen toimijat ovat olleet olennainen osa elinkeinoelämän koulutuspoliittista vaikuttamista Suomessa ja näytelleet tärkeää osaa suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksessa 1980–1990-luvulla (Varjo 2007).

Teollisuuden koulutusvaliokunnan johtaja ammattikasvatuksen professori Matti Peltonen on kenties merkittävin yksittäinen nimi varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa, niinpä olen ottanut lähempään tarkastelun Peltosen yhdessä kauppatieteiden tohtori Matti Koirasen kanssa kirjoittaman kirjan *Yrittäjyyskasvatus* (1995). Kirja oli tarkoitettu virikekirjaksi opettajille ja muille koulutusalan toimijoille, jotta nämä voisivat ymmärtää, kuinka tärkeää yrittäjyys on, varsinkin kun ”maassamme on ponnisteltu laajasti sen hyväksi”, että vuonna 1994 yrittäjyyskasvatus oli saatu osaksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, jotka myös sisältyvät aineistooni (Koiranen ja Peltonen 1995, 3). Peltonen on edellä mainittujen tekstien ohella kirjoittanut muun muassa vuonna 1986 kirjan *Yrittäjyys*, joka on tietääkseni ensimmäinen suomalainen teos, jossa tehdään käsitteellinen erottelu sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden välillä. Niin ikään

Matti Koiranen jatkoi samasta aiheesta vuonna 1993 julkaistussa Ole yrittäjä: Ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys, jota on käytetty lähteenä Opetushallituksen asettaman Yrittäjyysneuvottelukunnan tuloksia käsittelevässä julkaisussa Alkutaival yrittäjyyteen koulussa (1994a).

Muita analysoimiani tekstejä ovat nimenomaan Opetushallituksen julkaisut Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen (1993a) ja Alkutaival yrittäjyyteen koulussa (1994a.). Näiden lisäksi analysoin suuremmin elinkeinoelämän tuottamaa tukiaineistoa Yrittäen kasvuun. Yrittäjyyskasvatuksen tukiaineisto peruskouluun (Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus (1993). Valikoidut tekstit ovat käytännössä ensimmäisiä yrittäjyyskasvatuksesta julkaistuja kokonaisia teoksia ja ne tarjoavat näkökulman siihen, miten elinkeinoelämästä ponnistaneet puhetavat ovat yleistyneet osaksi sekä valtioneuvoston että sen alaisuudessa toimivien koulutuspolitiikasta vastaavia viranomaisten puhetta. Oheisen aineiston lisäksi käytän vähäisemmässä määrin muita, pääasiassa huomattavasti tuoreempia, tekstejä ja teoksia yrittäjyyskasvatuksesta sekä aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta taustoittamaan havaintojani.

Yrittäjyyskasvatuksen "ensimmäisen aallon" tekstejä 1990-luvun puolivälistä vuoteen 2004 tutkinut Risto Ikonen huomauttaa, että

"Vuoden 2004 loppuun mennessä kasvatustieteen piirissä oli käyty vain niukalti yrittäjyyskasvatukseen liittyvää keskustelua. Lisäksi ne vähät aiheeseen liittyvät puheenvuorot, joita kasvatustieteen lehdissä julkaistiin, olivat samojen kirjoittajien laatimia, jotka olivat tarkastelleet aihetta aiemmin jo toisaalla." (Ikonen 2006, 26).

Myöhemmin Ikonen tarkentaa, että ensimmäinen puhtaasti kasvatustieteellinen artikkeli yrittäjyyskasvatuksesta julkaistiin vasta vuonna 1999. Näin ollen, vaikka aineistoni saattaa pintapuolisesti vaikuttaa keskittyvän liiaksi tiettyjen toimijoiden puheeseen, on se perusteltua koska muita itsenäisiä teoksia tai edes pidempiä artikkeleita yrittäjyyskasvatuksesta ei ole julkaistu ennen kuin 1990-luvun viimeisinä vuosina ja 2000-luvulla.

4 TIETO

Tässä kappaleessa pyrin analysoimaan, miten tietoa yrittäjyyskasvatuksesta on tuotettu, muokattu ja ylläpidetty. Lähestyn kysymystä esittelemäni Deleuzen dispositiivitulkinnan kautta, jonka mukaan näkyvyyden ja tuottamisen linjat viittaavat objektivoinnin ja subjektivoinnin kysymyksiin eli kysymyksiin siitä, mistä on mahdollista puhua ja muodostaa tietoa, ja mistä subjektiposiitiosta diskurssin sisällä voidaan puhua. Lausumisen linjat puolestaan viittaavat diskurssien ehtoihin, eli ehtoihin siitä, miten asioista voidaan puhua ja ajatella, mitä rajataan diskurssien ulkopuolelle, ja kuka tai mikä voi määritellä diskurssin kohteita. Toisin sanoen siihen, minkälaisia lausumisen järjestelmiä ne mahdollistavat ja minkälaisia lausumisen sääntöjä ne luovat. (Alhanen 2007, 62—65; Deleuze 2004; Heikkinen ym. 1999).

Kappale etenee tutkimuskysymysteni johdattelemana niin, että aluksi keskityn siihen, miten yrittäjyyskasvatuksen sisällä tehdään yrittäjyys näkyväksi ja käsiteltäväksi. Sen jälkeen siirryn yrittäjyyskasvatusdiskurssin taustaoletuksiin, perusteluihin ja siihen, miten sitä on rakennettu. Mitä sen sisällä voidaan lausua ja mitä ei, mikä jää sen ulkopuolelle?

4.1 Yrittäjyyskasvatus ja elinkeinoelämä

Aloite yrittäjyyskasvatukseen niin Suomessa kuin maailmalla tuli elinkeinoelämän etujärjestöjen toimijoilta, jotka ovat lähes yksinään kehittäneet ja muokanneet varhaista yrittäjyyskasvatusdiskurssia pitkälle 1990-luvulle. Suomessa Suomen Työnantajain Keskusliiton ja Teollisuuden Keskusliiton omistama Teollisuuden koulutusvaliokunta (TKL) julkaisi 1980-luvulla pamfletteja tulevaisuuden koulutuksen tarpeista. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta kenties merkittävin on vuonna 1984 julkaistu Koulutus ja yrittäjyys, jonka kirjoittajat olivat muun muassa ammattikasvatuksen professori ja Teollisuuden koulutusvaliokunnan johtaja Matti Peltonen ja apulaisjohtaja Heikki Hirvinen, jotka molemmat toimivat aikaisemmin

ja samaan aikaan oikeistolaista koulutuspolitiikkaa ajaneen Vapaan koulutuksen tukisäätiön johdossa (kts. Okkonen 2012). Heikki Hirvinen työskenteli Teollisuuden koulutusvaliokunnan jälkeen muun muassa OECD:n teollisuuspoolin BIAC:n (The Business and Industry Advisory Committee) koulutuskomiteassa, sekä osallistui Euroopan unionissa lobbaamiseen keskittyvän erimaiden elinkeinoelämän keskusjärjestöjen muodostavan UNICE:n (Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe) toimintaan (Suutarinen 2008, 50).

Maailmalla nimenomaan OECD on näytellyt suurta roolia yrittäjyyskasvatuksen taustalla. OECD keskittyi käytännössä koko 1980-luvun lopun ja 1990-luvun alun tutkimaan koulutuksen, talouden ja yrittäjyyden yhteyksiä ja miten koulutuksen tulisi vastata muun muassa teknologisen kehityksen seurauksena muuttuviin työmarkkinoihin, jotka tarvitsevat enemmän inhimillistä pääomaa talouskasvun kasvattamiseen (Papadopoulos 1994).

4.1.1 Mitä on yrittäjyys?

Yrittäjyyskasvatuksen sisällä yrittäjän määrittely on usein tapahtunut erilaisia piirre- ja ominaisuusluetteloita laatimalla. Ennen kysymystä yrittäjästä, tarkastellaan kuitenkin itse yrittäjyyden määrittelyä varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa. Teollisuuden koulutusvaliokunnan julkaisemassa pamfletissa Koulutus ja yrittäjyys TKL:n johtaja Matti Peltonen määrittelee yrittäjyyden seuraavasti:

”Yrittäjyys on ajattelu-, toiminta-, ja suhtautumistapa, joka saa yrityksen henkisine ja aineellisine voimavaroineen järjestäytymään ja toimimaan sekä sen yksilöt ja kokonaisuudet käyttäytymään mahdollisimman tehokkaasti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi” (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1984, 29).

Peltonen kuvaa yrittäjyyttä henkisen hierarkian kautta, jonka perustana on elämäntavot, jotka vaikuttaa arvoihin, jotka puolestaan vaikuttavat asenteisiin, jotka vuorostaan vaikuttavat motivaatioon. Peltonen mukaan yrittäjyys siis ”näyttää koostuvan suurelta osalta ominaisuuksista, jotka eivät ole synnynnäisiä. Ne ovat sellaisia, joita voi oppia kotona, työssä ja koulutuksen avulla. Monet yrittäjäominaisuudet ovat kuitenkin nuoruudessa ja pääosin kenties kotona opittuja.” (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1984, 30–31; 54).

Kymmenisen vuotta myöhemmin julkaistussa Matti Peltosen ja kauppatieteiden tohtori (sittemmin Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun professori) Matti Koirasen kirjassa Yrittäjyyskasvatus yrittäjyyden määrittely onkin jo hieman laveampaa:

"Yrittäjyys on ajattelu-, toiminta- ja suhtautumistapa, joka saa omat ja yhteisön voimavarat toimimaan" ja "Yrittäjyys on tavoitteellista ja omavastuista itsensä johtamista" (Koiranen ja Peltonen 1995, 9).

Silmiinpistävä ero näissä yrittäjyyden määrittelyissä on jälkimmäinen virke itsensä johtamisesta, joka juontanee juurensa Peltosen näkemyksestä, että yrittäjyyden voi erotella sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen. Tällainen jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen leimaa vahvasti suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen ensimmäisiä vuosikymmeniä ja esiintyy sellaisenaan vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmissa, joten otetaan se lähempään tarkasteluun.

Sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden konseptit löytyvät jo mainitusta vuonna 1984 julkaistusta Peltosen tekstistä sekä vuonna 1986 ilmestyneestä Peltosen kirjasta Yrittäjyys ja myöhemmin Koirasen kirjasta Ole yrittäjä (TKL 1984, 29; Peltonen 1986; Koiranen 1993). Sisäisen yrittäjyyden konseptin Peltonen on tuonut suomenkieliseen keskusteluun amerikkalaisesta taloustieteestä, jossa uudissana "intraprenööri" (eng. *intrapreneur*) oli vallannut alaa 1970-luvun viimeisinä vuosina ja 1980-luvun alussa esiintyen esimerkiksi laajalevikkisen The Economistin artikkeleissa. Alun perin "intraprenööri" kuvasi suuryritysten tarvetta uudentyyppiselle organisaatiomallille, yrityksen sisäisille yrittäjille, jotka pystyisivät lisäämään yrityksen kilpailukykyä suhteellisen vapaalla ja omaehtoisella tuotekehityksellä muuten jähmeässä hierarkkisessa organisaatiossa:

"Thus we have two problems which are really one. The first is how to grant idea people the independence they desire without making them unresponsive to the needs of the corporation. The second is how to make the corporation more capable of responding rapidly and sensitively to our rapidly changing society. These problems can be resolved by setting up a system allowing selected employees a status within the corporation akin to that of the entrepreneur within the larger society. This new status must provide them with the independence of the entrepreneur while still holding over them the technological, financial, and perhaps most significant, the informational umbrella of the corporation." (Pinchot & Pinchot 1978. Kts myös Pinchot 1985).

Vuoden 1984 tekstissä Peltonen käyttää sisäisen yrittäjyyden käsitettä vielä alkuperäisessä angloamerikkalaisessa merkityksessä: ”sisäinen yrittäjyys eli yrittävyys (toiminen yritteliäästi yrityksen palveluksessa)” (TKL 1984, 29). Vain kaksi vuotta myöhemmin, pohtiessaan miten koulutuksen kautta voidaan edistää yrittäjyyttä ja siten kilpailukykyä, Peltonen kuitenkin lavensi sisäisen yrittäjyyden tarkoittamaan myös yleisiä yritys- ja työmyönteisiä asenteita. Peltonen mukaan koululaitoksen tuli keskittyä nimenomaan opiskelijoiden asenteisiin kehittämällä sisäistä yrittäjyyttä, joka ilmenee ”ahkeruutena, oma-aloitteisuutena, luovuutena, tavoitetietoisuutena ja tuloksiin pyrkimisenä” (Peltonen 1986, 223–224).

Koiranen ja Peltonen jakavat vuoden 1995 kirjassaan yrittäjyyden niin ikään didaktisesti sisäiseen ja ulkoiseen yrittäjyyteen. Sisäisellä yrittäjyydellä he tarkoittavat nimenomaan arvoja ja asenteita, ja ulkoisella puolestaan taitoja ja tietoja koskien yritystoiminnan aloittamisesta ja pyörittämistä (Koiranen ja Peltonen 1995, 37–42). Yrittäjyyden jakaminen sisäiseen ja ulkoiseen sai vastakaikua myös Opetushallituksessa, joka käytti muotoilua Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 (Opetushallitus 1994b, 38–39), ja muissa varhaisissa julkaisuissaan yrittäjyyskasvatuksesta (Opetushallitus 1993; 1994a).

Puhuessaan ulkoisesta yrittäjyydestä, siis yrityksen perustamiseen, omistamiseen ja johtamiseen liittyvistä sisällöistä, Koiranen ja Peltonen korostavat silloinkin sisäisen yrittäjyyden merkitystä yrittäjyyskasvatuksessa. Esimerkiksi puhuessaan yrityksen perustamisesta opetettavana aineksena, listaavat he tärkeimmäksi tavoitteeksi, että oppilas ”pitää yrittäjyyttä ja yritystoimintaa arvossa” ja kolmanneksi tavoitteeksi että opiskelija ”tunnistaa ominaisuuksia, mitä yrittäjältä vaaditaan”. (Koiranen ja Peltonen 1995, 40). Yleisesti ulkoisen yrittäjyyden opetusta on pidetty tärkeänä vasta ammatillisesti suuntauneen koulutuksen kontekstissa, kun taas yleissivistävän koulutuksen tulisi suuntautua nimenomaan sisäiseen yrittäjyyteen (esim. Opetusministeriö 2004, 8).

Sisäisen yrittäjyyden konseptilla yrittäjyys tehdään kasvatuksen kontekstissa näkyväksi ennen kaikkea kiinnittämällä huomio jo aikaisemmin kasvatuksen sisällä tavoiteltavina pidettyihin yksilöllisiin persoonallisuus- ja psykologisiin ominaisuuksiin. Peltonen ja Koiranen muun muassa toteavat, että ”yritteliäisyys on jokseenkin samaa kuin hyvä oppimismotivaatio” ja listaavat

yrittäjyyskasvatuksen oppimistavoitteiksi, että oppilaista kehittyisi itseohjautuvia, aktiivisia, alituisia ongelmanratkaisijoita ja luovia toimijoita (Koiranen ja Peltonen 1995, 10, 37 & 53). He jatkavat positiivisten ominaisuusluetteloiden sarjaa pohtiessaan mitä yrittäjyys käytännössä tarkoittaa. Koirasen tekemään kansainväliseen yrittäjyyden merkityksiä tutkineeseen kyselytutkimukseen vedoten he listaavat yrittäjyyden lähikäsitteiksi aloitekyvyn, myönteisen työasenteen, työhalun, määrätietoisuuden, menestymishalun, vastuun kantamisen, riskinottokyvyn, luovuuden, kekseliäisyyden ja aktiivisuuden (Koiranen ja Peltonen 1995, 23–34). Tärkeää ei ole niinkään yksittäiset tiedot, vaan asenne, luovuus ja yleinen yritysmyönteinen habitus. Kuka haluaisi olla vastakohta aloitteelliselle, joustavalle, epävarmuutta sietävälle tai omatoimiselle? Näin yrittäjyys näyttäytyy pikemminkin tyhjänä merkitsijänä koulutuksessa, kuin minään konkreettisena tai tarkasti määriteltynä oppisisältönä tai ilmiönä. Se voi tarkoittaa lähes mitä tahansa positiivista persoonallisuuspääpiirrettä, mutta mikään luettelo ei tavoita sitä tarkasti. Koska sisäistä yrittäjyyttä ei ole määritelty tarkasti voi sen myös läpäisyperiaatteen turvin sisällyttää kaikkeen opetukseen – tai ei mihinkään.

Toisaalta sisäisen yrittäjyyden käsitteellä yrittäjyyskasvatuksesta tehdään näennäisesti helposti toteutettavaa ja aikaisempaan koulutusajatteluun yhteensopivaa, kun koulussa jo entisestään pyritään kasvattamaan aktiivisia, ahkeria, yhteistyökykyisiä ja luovia kansalaisia, jotka sopeutuvat työmarkkinoille. Katri Komulainen, Päivi Naskali, Maija Korhonen ja Seija Keskitalo-Foley ovat analysoineet tarkemmin tätä aspektia yrittäjyyskasvatuksesta haastatteleamalla opettajaopiskelijoita ja työssä olevia opettajia, ja tulleet niin ikään tulokseen, että sisäisen yrittäjyyden kautta yrittäjyyskasvatus näyttäytyy opettajille luonnollisena ja universaalina kasvatustavoitteena, missä taas ulkoista yrittäjyyttä pidettiin pikemminkin ”kovien arvojen” kuten kilpailullisuuden ja rahan tavoittelun opettamisena, ja ei niin toivottavana koulumaailmaan.” (Komulainen ym. 2011). Erityisen mielenkiintoisen tästä huomiosta tekee, kun sitä vertailee Matti Peltosen suorittaman kyselytutkimuksen aineistoon, jonka mukaan peruskoulun ja lukion opettajien arvostus yrittäjyyttä kohtaan oli yksi alhaisimmista tutkituissa ryhmissä (TKL 1984, 41–42). Teollisuuden koulutusvaliokunnan yksi toivomus olikin, että yrittäjyyden opetus tulisi ottaa osaksi kaikkea opettajakoulutusta esikoulusta korkeakouluopetukseen saakka (TKL 1984, 76). Vaikuttaakin, että sisäisen

yrittäjyyden kautta elinkeinoelämän tavoittelema yrittäjämäinen subjektiviteetti ja uusi koulutuspoliittinen hallinta voitiin sulauttaa aikaisempaan tasa-arvoa korostavaan peruskoulun eetokseen ja näin legitimoida se opettajille.

Yrittäjyyskasvatuksen suuntautuminen yleissivistävässä koulutuksessa niin vahvasti sisäisen yrittäjyyden ympärille tulee ymmärrettäväksi myös tarkastellessa Peltosen vuoden 1984 tekstiä yrittäjyyden henkisestä hierarkiasta. Siinä Peltonen kuvasi yrittäjyyttä hierarkian kautta, jossa perustana on elämänkatsomus, joka vaikuttaa arvoihin, jotka puolestaan vaikuttavat asenteisiin, jotka vuorostaan vaikuttavat motivaatioon. Kun Peltosen näkemys on, että yrittäjyys on mahdollista vain, jos yksilön elämänkatsomus ja arvot kunnioittavat ”yrittäjyyttä, yrityksiä, elinkeinoelämää ja työtä” (TKV 1984, 30), tulee ymmärrettäväksi, miksi yleissivistävän koulutuksen yrittäjyyskasvatus kohdistuu nimenomaan arvoihin ja asenteisiin. Mitä varhaisemmassa vaiheessa voidaan koulutuksen kautta vaikuttaa oppilaiden asenteisiin elinkeinoelämää ja yrittäjyyttä kohtaan, sitä myönteisempiä niistä oletettavasti muodostuu.

Tärkeä perustelu sisäisen yrittäjyyden merkitykselle varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa löytyy myös Koirasen ja Peltosenkin korostaman kilpailukyvyn käsitteen kautta. Tärkeää kirjoittajille ei ollut niinkään luoko yrittäjyyskasvatus varinaisesti uusia yrityksiä vai ei, vaan tehdä ”yrittäjyydestä osa oppilaiden elämää” (Koiranen ja Peltonen 1995, 10), jotta voidaan turvata yritysten tarve ennen kaikkea joustaville, luoville ja tunnollisille työntekijöille, jotka kokevat henkilökohtaista tunnollisuutta itsensä kehittämisestä. Toisin sanoen tärkeää oli luoda uudenlaista subjektiviteettia elinkeinoelämän muuttuviin tarpeisiin työmarkkinoille.

4.2 Talouskasvua inhimillisellä pääomalla

Yrittäjyyden voimistuminen on yksi tärkeimmistä keinoista saada vauhtia tuotantoelämään ja yhteiskuntaan. Se hyödyntää monipuolisesti ihmisessä olevia voimavaroja, se synnyttää osaltaan sellaista nykyaikaista verkostotaloutta, joka nimenomaan aktivoittaa elinkeinotoimintaa ja luo uusia työpaikkoja. Yrittäjyys luo myös optimismia ja innostuneisuutta ympärilleen. Yrittäjyyden vaikutukset ovat moniulotteisia ja niiksi niitä ei ole – ei ainakaan lamassa olevan maan – varaa olla amentamatta.” (Opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirvi, Opetushallitus 1993a, 8).

Näillä sanoilla Vilho Hirvi avaa Opetushallituksen julkaiseman virikekirjan yrittäjyyskasvatuksesta ja valmistaa opettajakuntaa seuraavana vuonna ilmestyvään uudistuneisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Tämänkaltaiset perustelut yrittäjyyskasvatuksen tarpeesta ja päämääristä toistuvat yhdenmukaisina läpi analysoidun aineiston. Yrittäjyyskasvatuksen kautta koulutusta ja yksilöitä sidotaan aiempaa yksipuolisemmin talouden tarpeisiin, joka tarvitsee inhimillistä pääomaa.

Inhimillisen toiminnan merkitystä talouskasvulle teoretisoitiin ennen kaikkea amerikkalaisen uusliberalismin kehdoissa, Chicagon koulussa, 1950–60-luvulta eteenpäin. Joseph Schumpeterin ajatuksista inspiroitunut teoria inhimillisestä pääomasta oli ennen kaikkea kritiikki klassista taloustiedettä kohtaan, jossa talouskasvun moottorina pidettiin ei-inhimillisiä resursseja kuten energiavarantoja tai taloudellista pääomaa, ja inhimillinen toiminta jätettiin muiden kuin taloustieteilijöiden tutkittavaksi. Esimerkiksi taloustieteen Nobelilla palkitut Theodore Schultz ja Gary S. Becker analysoivat USA:n talouskasvua ja myöhemmin Etelä-Korean, Hongkongin, Singaporen ja Taiwanin räjähdysmäistä talouskasvua ja tulivat tulokseen, että talouskasvun selittävänä tekijänä oli ennen kaikkea inhimillisen toiminnan tuloksena syntyneet keksinnöt ja innovaatiot, joiden avulla markkinoille saatiin uusia tuotteita ja käyttöä olemassa olevalle tai juuri keksitylle teknologialle. (Schultz 1961, 5–6; Becker 2008). Inhimillisen pääoman teoria vaikutti mm. globaaliin koulutusekspansioon antamalla järjen taloudelliselle sijoittamiselle koulutukseen. Esimerkiksi Schultzin mukaan sijoitukset koulutukseen antaisivat paremman tuoton kuin esimerkiksi sijoitukset infrastruktuuriin (Schultz 1960, 571). Inhimillinen toiminta näyttäytyi siis talouskasvun ehtona siinä missä taloudellinen pääoma tai luonnon resurssit.

Talouskasvun korostaminen on ollut tärkeä perustelu yrittäjyyskasvatuksen tarpeelle läpi tarkastellun aineiston ja keskeinen ehto yrittäjyyskasvatusdiskurssin sisällölle eli sille, mistä yrittäjyyskasvatuksen sisällä voi puhua. OECD:n koko 1980-luvun koulutuspoliittinen tutkimus ja vaikuttaminen keskittyi käytännössä inhimillisen pääoman kasvattamiseen ja se näkyikin kaikissa sen julkaisuissa. Esimerkiksi vuoden 1988 konferenssissa *Education and Economy in a Changing Society*, korostetaan kerta toisensa jälkeen, kuinka talouskasvu, kasvava työttömyys, muuttuva teknologia, lisääntyvä

kansainvälisyys, elinikäinen oppiminen ja ennen kaikkea kilpailullisuus vaativat talouden ja kasvatuksen saattamista lähemmin yhteen:

“In an examination of current economic activity in OECD area, three observations stand out. First, the "human factor" is assuming pre-eminence as a factor of production. Whether it is as the labour complement to technologically advanced, "smart" capital equipment in the manufacturing sector, or the very embodiment of productive capacity in the expanding service sector, the skills and qualifications of workers are coming to be viewed as critical determinants of effective performance of enterprises and economies. - -” (OECD 1989b, 18)

Suomessa yrittäjyyskasvatus asettuu osaksi samaa talouden ja kasvatuksen yhteen saattamista. Esimerkiksi Esko Ahon hallituksen laatimassa Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991–1996 korostetaan, kuinka koulutuksen tulee vastata paremmin kilpailukyvyn vaatimuksiin ja tulostuottavuuteen (Opetusministeriö 1991, 24). Opetusministeriön linjaa jatkoi vuonna 1993 silloinen kauppa- ja teollisuusministeri Pekka Tuomisto, joka korosti kuinka ”suurempien yksiköiden sisäinen yrittäjyys tuo huomattavia mahdollisuuksia yritysten kokonaistuottavuuden parantamiseen ja kilpailukyvyn kasvattamiseen.” (Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus 1993, 6). Matti Peltonen ja Matti Koironen jatkavat kuin samasta suusta kaksi vuotta myöhemmin julkaistussa kirjassaan: ”Yrittäjyyden avulla on mahdollista synnyttää ja jalostaa sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia. Yrittäjyys on yhteiskunnassamme supertuotantotekijä --.” (Koironen ja Peltonen 1995, 10). Yrittäjyyskasvatuksen diskursseista tukimusta tehnyt Risto Ikonen jakaa niin ikään näkemyksen siitä, että yrittäjyyskasvatuksen ilmestymisen aikoina 1980–1990-luvun taitteessa sitä perusteltiin ennen kaikkea talouskasvulla (Ikonen 2006, 13–14). Tämä kuitenkin muuttui hieman 1990-luvun laman myötä.

4.2.1 Työttömyyden hoitokeino

Ottaen huomioon, että Suomessa yrittäjyyskasvatus lisättiin ensimmäisen kerran vuonna 1994 perusopetuksen perusopetussuunnitelmiin ei ole ihmeellistä, että 1990-luvun alun laman seurauksena räjähdysmäisesti kasvaneen työttömyyden torjunta näkyy sen perusteluissa varsinkin 1990-luvulla. Esimerkiksi vuonna 1993 kauppa- ja teollisuusministeri Pekka Tuomisto suorastaan saarnasi:

”Työllisyystilanteen paraneminen tulee tulevaisuudessa olennaisesti olemaan pk-yritysten vastuulla. – [yrittäjyyden] merkityksen korostaminen [on] yksi tärkeimmistä elinkeinopoliittisista tavoitteista tällä vuosikymmenellä.” (Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus 1993, 6).

Koiranen ja Peltonen jatkavat: ”[yrittäjyyskasvatuksen] tavoitteena on oppia, miten luoda työtä itselle ja muille.” (Koiranen ja Peltonen 1995, 13). Puhe työttömyyden hallinnasta yrittäjyyskasvatuksella esiintyy myös laajasti molemmissa analysoiduissa OECD julkaisuissa, joissa ollaan huolissaan etenkin nuorisotyöttömyydestä ja matalasti koulutettujen sijoittumisesta työmarkkinoille. Niiden yhteydessä yrittäjyyskasvatusta korostetaan ennen kaikkea metodina hallita nuorten subjektiviteettia:

“For all the above reasons, in a number of OECD countries, "enterprise skills and initiatives are taking their place in measures established for the young unemployed. In part, this is the result of the search for new methods that will appeal to and motivate the young, and which place more responsibility on the to learn than to be taught. In part too, it is a response to the changes in industry, in the labour market, and in society more generally, that are described elsewhere in this chapter.” (OECD 1989a, 15).

Korostamalla yksittäisen oppijan roolia ja vastuunkantoa omasta oppimisestaan yrittäjyyskasvatuksen diskurssi tekee pesäeroa Suomessa aikaisemmin vallinneeseen yhteisöllisyyden ja solidaarisuuden eetokseen (Ahonen 2003). Osana muita kilpailukykyvaltion valtasuhteita se määrittelee sitä diskursiivista kenttää, jossa yrittäjyyskasvatus asettuu muiden individualisaatiota korostavien tekniikoiden joukkoon ja osaltaan sulkee ulos sellaisia lausumisen järjestelmiä, jossa huomio on yhteisöllisessä vastuussa ongelmien hoidossa. Näin varhainen yrittäjyyskasvatus sijoittuu myös osaksi sellaista taloustieteellistä perinnettä, jossa inhimillinen toiminta nähdään pelkistetyn rationaalisina valintoina ja sijoituksina.

4.2.2 Inhimillinen pääoma ja individualisaatio

Etenkin Gary Becker on kirjoittanut paljon inhimillisen pääoman teorian mikrotaloudellisista ulottuvuuksista. Beckerin mukaan klassisen taloustieteen näkemys taloudellisesta ihmisestä itsekkäänä omaa etuaan maksimoivana tuottajana tai kuluttajana on sikäli virheellinen, että ihminen pitäisi pikemminkin nähdä omaa etuaan maksimoivana itsensä yrittäjänä, joka tekee rationaalisia

sijoituksia pyrkien maksimoimaan sijoitustensa tuoton vapailla markkinoilla. Beckerin mukaan esimerkiksi kuluttaminen ei lopu tuotteen (esimerkiksi auton) ostamiseen, vaan tuotteen avulla kuluttaja tuottaa itselleen ja ympäristölleen jotakin – esimerkiksi kateutta naapurille hienolla autolla tai itselleen mielihyvää kulkemalla matkat mukavasti (Lepage 1980, 296–299). Koulutuksen tapauksessa Becker puolestaan näki, että opiskelija tai vanhemmat voivat sijoittaa sosiaalista, kulttuurista tai taloudellista pääomaa opiskeluun ja siten parantaa opiskelijan inhimillistä pääomaa, joka myöhemmin näkyy muun muassa palkassa (Becker 2008). Inhimillisen pääoman teoriassa inhimillisen elämän sijoitusten tuottavuus nähdään individualistisena kysymyksenä oikeista valinnoista, ei yhteiskunnan rakenteista tai epätasa-arvosta.

Yrittäjyyskasvatuksen ilmaantuminen osaksi koulutusta sijoittuu yleisesti yhteiskuntien uusliberalisoitumisen ja politiikan ekonomisoitumisen aikaan (Pulkki 2017, 9–11). Kilpailulliset, taloudelliset ja individualistiset arvot ovat syrjäyttäneet koulutuksen kentällä perinteisen pohjoismaisen tasa-arvoon pyrkivän meritokraattisen koulutusmallin (Rinne 2014, 216). Suomessakin viime vuosina yleistyneen kouluvalinnan kautta vanhemmista on tullut asiakkaita, opiskelijoista kuluttajia ja opettajista tuottajia, kun koulut kilpailevat ”parhaista mahdollisista” oppilaista ja vanhemmat ”parhaasta mahdollisesta” koulusta (Varjo 2007, 24; Kosunen 2012, 13–14). Kouluvalinta, yrittäjyyskasvatus ja siihen kiinteästi liittyvä elinikäisen oppimisen -konsepti henkivät kaikki individualismin kasvusta koulutuksessa. Tärkeää on yksilön inhimillisen pääoman kasvattaminen, ja tämän tuotteistaminen tuottavaksi osaksi globaalia taloutta. Siinä missä angloamerikkalaisessa kouluvalintapuheessa korostetaan usein uusliberaalissa hengessä, että kouluvalintapolitiikka tekee kouluista parempia, koska vapailla markkinoilla heikot eivät pärjää, on Suomessa kouluvalintaa perusteltu pikemminkin koulutustarjonnan monipuolistumisella, erilaistumisen tarpeella, yksilön oppimismahdollisuuksien ja tulevaisuuden näkymien parantamisella sekä keskiluokasta putoamisen pelolla (Varjo 2007, 22; Rinne 2014, 218).

Samankaltaista sulautunutta ja lokalisoitua uusliberalismia (kts. Ban 2016, 14–17), paikalliseen eetokseen ja diskursiiviseen kenttään sopivaa uusliberalismin muotoa, henkivät ne myöhemmät yrittäjyyskasvatuksen perustelut, jossa sen tarvetta perustellaan esimerkiksi syrjäytymisen ehkäisyllä

(Lehtonen ja Lehtonen 2008) tai hyvinvointiyhteiskunnan kehittämisellä ja ylläpidolla (Opetushallitus 2010). Hakemalla yrittäjyyskasvatukselle perusteluita ja kiinnekohtia tasa-arvon ja hyvinvointiyhteiskunnan arvoista, saadaan inhimillisen pääoman teoriasta kumpuava kilpailullisuus ja individualismi vaikuttamaan luonnolliselta ja välttämättömältä kehitykseltä, joka on ensiarvoista koulun ja yhteiskunnan tulevaisuudelle.

4.3 Yhteenveto yrittäjyyskasvatuksen tiedosta

Tässä kappaleessa olen tarkastellut aineistolähtöisesti, miten varhaisessa suomalaisessa yrittäjyyskasvatuksessa on rakennettu, muokattu ja ylläpidetty tietoa. Analyysini huomioissa korostuu ehkä määrällisesti liiaksi Peltosen ja Koirasen teos Yrittäjyyskasvatus, mutta nähdäkseni se on perusteltua otettaessa huomioon ensinnäkin Matti Peltosen erittäin merkittävän vaikutuksen suomalaiseen yrittäjyyskasvatukseen ja toiseksi koska se tarjoaa huomattavasti perusteellisempia ja johdonmukaisempia näkemyksiä ja perusteluita yrittäjyyskasvatuksesta kuin monet muut aikalaisensa. Lisäksi yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on Ikosen (Ikonen 2006, 26) ja oman analyysini perusteella niin yhdenmukaista, oli kyse sitten OECD:n monografioista tai Opetushallituksen julkaisuista, että kohdistamalla analyysin painopistettä yhteen perusteelliseen teokseen se ei muuta kokonaiskuvan hahmottamista.

Yrittäjyyskasvatuksen tieto pohjautuu pitkälti uusklassisen taloustieteen teorioihin inhimillisestä pääomasta ja sen kasvattamisesta, ja siinä otetaan annettuna monet inhimillisen pääoman teoriaan liittyvät taustaoletukset rationaalisuudesta, kilpailusta, individualismista ja talouskasvun välttämättömyydestä. Yrittäjyyskasvatuksen teksteissä yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen toimintatapaan suhtaudutaan lähes hurmoshenkisesti ja se esitetään uutena, välttämättömänä ja luonnollisena osana kansainvälistä taloutta ja koulutusta osana muuttuvaa yhteiskuntaa. Näin se sijoittuikin osaksi valtasuhteita, joissa koulutusta ja koulutusajattelua ajetaan instrumentaalisempaan suuntaan palvelemaan talouskasvua.

Yrittäjyys tuodaan näkyväksi liittämällä se osaksi jo aiemmin koulutuksessa tärkeinä pidettyjä ominaisuuksia. Toisaalta yrittäjämäisten ominaisuuksien listat on muodostettu ennen kaikkea elinkeinoelämän sisällä tehdyillä

kyselytutkimuksilla ja selvityksillä, jotka ovat pyrkineet selvittämään millaisia arvoja ja ominaisuuksia yrittäjän ammatissa toimivilla on ja millaisia arvoja, taitoja ja käyttäytymistä tulevaisuuden työmarkkinoilla tarvitaan. Objektivoimalla yrittäjyys tietyksi eroteltavaksi ja käsiteltäväksi ilmiöksi muodostetaan yrittäjyyskasvatuksen sisällä subjektoiville itsekäytännöille. Yrittäjyyskasvatuksen diskursseissa korostetaan koulun roolia asennekasvattajana ja tulevaisuuden yhteiskunnan muokkaajana, jossa individualisaatio ja yksilöiden vastuunotto omasta elämästä oppimisestaan on avainasemassa.

5 SUBJEKTIVAATIO

Subjektiksi tuleminen on foucault'laisittain ilmaistuna vallan ja tiedon leikkauspisteessä. Siihen kietoutuu vallan ja tiedon suhteissa toimivat itsekäytännöt tai minätekniikat (*technologies et pratiques de soi*), joiden avulla ihmiset muokkaavat itseään moraalisina toimijoina. Subjektiksi tuleminen liittyy Foucault'n ajattelussa aina objektivointiin, eli siihen, miten jostain asiasta tai ilmiöstä muodostetaan ajattelun kohde ja miten ihminen subjektina tulee objektiksi muille ja itselleen, eli tarkkailun ja itsetarkkailun kohteeksi. Subjektiksi tuleminen on siis samalla valtasuhteiden kohteena olemista, että aktiivista vaikuttamista omilla toimilla tai muiden avustuksella omaan ruumiiseen, ajatuksiin, käytökseen ja olemiseen, ja siten tiettyjen asioiden kuten onnellisuuden, puhtauden, viisauden tai täydellisyyden tavoittelua (Foucault 1997, 177).

Yrittäjyyskasvatusta pohdittaessa on huomioitava kasvatuksen kaksoisluonne sosialisoivana, mutta samaan aikaan individuoivana prosessina. Kasvatuksen kautta oppilaat sosialisoituvat ympäröivään yhteiskuntaan, oppivat tarkkailemaan itseään suhteessa sen normeihin ja objekteihin, mutta samaan aikaan kasvavat yksilöiksi, jotka ovat paljon muutakin kuin aikakautensa ehdot (Värri 2014). Jännite normeihin ajavan hallinnallisuuden ja vapauden käytäntöjen välillä on ilmeinen kasvatuksessa kaikkina sen aikoina. Foucault'lle vapaus tai valta eivät ole essentialisia ominaisuuksia vaan prosesseja ja käytäntöjä. Vapaus on käytäntöjen sarja, joka tulee aktiivisesti muodostaa valtasuhteissa, ei jotain kahlittua yksilössä, joka tulee vapauttaa. Toisaalta Foucault huomauttaa, että vapauden käytäntöjen harjoittamiseksi ihminen tarvitsee ainakin jonkin verran vapautusta alistamisen tai totaalisen hallinnan tilasta. Ilman vapautta ei olisi valtasuhteita, vain totaalista valtaa jonkin ylitse. (Foucault 1997, 282–285 & 292). Näin vapaus on Foucault'lle samaan aikaan hallinnallisten valtasuhteiden ehto, että sen seuraus. Se missä määrin yrittäjyyskasvatus subjektivaationa antaa tilaa ja ymmärrystä harjoittaa vapauttaa ja toisin tekemistä – esimerkiksi

auttamalla hahmottamaan yrittäjyyskasvatuksen sosialisivat paineet ja niihin sisältyvät arvot ja väittämät – on tämän kappaleen keskiössä.

Kysyn aineistoltani ensiksi mitä ovat ne arvot, asenteet ja käyttäytymismallit, joita yrittäjyyskasvatuksen subjektilla tulisi olla ja joihin tämän tulisi samaistua, sekä miten ne sijoittuvat osaksi muita valtasuhteita koulutuksen ympärillä. Sen jälkeen pyrin analysoimaan, miten yrittäjyyskasvatuksessa muodostetaan ja verkostoidaan itsekäytäntöjä ja hallinnan teknologioita subjektivaation mahdollistamiseksi. Kappaleen lopussa paneudun vielä erityisesti niihin hallinnan teknologioihin ja subjektivaation muotoihin, joilla kouluista on pyritty muodostamaan yrittäjämäisiä verkostotalouden osia.

5.1 Täysjousitettu supertuotantotekijä?

Yrittäjyyskasvatuskirjallisuuden kautta yrittäjästä saa kuvan myyttisenä messiaana, supertuotantotekijänä, joka tulee ja pelastaa tulevaisuuden, kansantalouden, itsensä ja yhteiskunnan luutuneet rakenteet (esim. Kyrö 1999b). Yrittäjää ei kuitenkaan pidä ”ymmärtää liian suppeasti”, kuten Turun kauppakorkeakoulun apulaisprofessori Visa Huuskonen kirjoittaa Opetushallituksen julkaisemassa virikekirjassa vuonna 1993. Huuskosen mukaan, yrittäjyys tulee pikemminkin nähdä yritteliäisyytenä, jolloin voidaan puhua ”selviytymistaitojen ja aktiivisen toimintatavan harjaannuttamisesta”. Se, tapahtuuko tämä yritteliäisyys liiketoiminnan harjoittamisena vai toisen työnantajan palveluksessa, on Huuskosen mukaan toisarvoista. Huuskonen listaa yritteliäisyyden tunnusmerkeiksi innostuneen aktiivisuuden, johtajuuden oman itsen suhteen ja sisäisen hallinnantunteen. Yrittäjyyden vastakohtaksi Huuskonen puolestaan laskee passivisuuden sekä seurailevan ja mekaanisesti alistuvan käyttäytymismallin, jossa henkilöllä ei ole sisäistä hallintaa. (Opetushallitus 1993, 22). Tällaiset epämääräiset luonnehdinnat yrittäjyydestä yritteliäisyytenä ja aktiivisuutena kuvastavat hyvin analysoidun yrittäjyyskasvatuskirjallisuuden luonnehdintoja sen subjektista.

Huuskosen teksti toistaa uskollisesti aikaisempaa yrittäjäkasvatustalkurssia, jossa yrittäjyyden edistäminen tarkoittaa paljon muutakin kuin vain ’yrittäjien’ lisäämisestä. Esimerkiksi vuonna 1989 OECD:n raportissa, jossa pohditaan keinoja yritteliäisyyden lisäämiseksi koulutuksen

kautta, todetaan että ”yritteliään yksilön” määritelmää voidaan soveltaa myös muissa konteksteissa ja se voidaan ulottaa jopa koko yhteiskunnan ”subjektin” määritelmäksi. Itse ”yritteliäisyys” ja ”yrittävä yksilö” puolestaan määritellään pitkällä listalla persoonallisuuspiirteitä ja käyttäytymismalleja:

“ - ‘definition’ of an enterprising individual or of what ‘being enterprising’ entail is proposed:

An enterprising individual has a positive, flexible and adaptable disposition towards change, seeing it as normal, and as an opportunity rather than a problem. To see change in this way, an enterprising individual has a security borne of self-confidence, and is at ease when dealing with insecurity, risks, difficulty, and the unknown. An enterprising individual has the capacity to initiate creative ideas, and develop them, either individually or in collaboration with others, and see them through into action in a determined manner. An enterprising individual is able, even anxious, to take responsibility, and is an effective communicator, negotiator, influencer, planner and organiser. An enterprising individual is active, confident and purposeful, not passive, uncertain and dependent.

This description of people who are enterprising can be readily transferred to other contexts. One can talk of, for example, an enterprising organisation, an enterprising community, an enterprising society, even an enterprising school.” (OECD 1989a, 36)

Matti Peltosen vaikutuksesta suomalaisessa yrittäjyyskasvatusdiskurssissa yrittäjän subjektia pohdittiin aina 2000-luvulle ennen kaikkea sisäisen yrittäjyyden -käsitteen kautta, joka käytännössä tarkoitti tiettyjä arvoja ja asenteita koko elämän aikana. Vielä 1984 julkaistussa Teollisuuden koulutusvaliokunnan kirjoituksessa Peltonen käytti termiä sisäinen yrittäjyys tarkoittamaan vain tiettyä työnhallinnallista mallia yrityksissä: ”sisäinen yrittäjyys eli yrittävyys (toiminen yritteliäästi yrityksen palveluksessa)” (TKL 1984, 29). Kuitenkin jo sivua myöhemmin Peltonen määrittelee yrittäjyyttä osana henkistä hierarkiaa, jonka perustana on elämäkatsomus, joka vaikuttaa arvoihin, jotka puolestaan vaikuttavat asenteisiin, jotka vuorostaan vaikuttavat motivaatioon:

”Siis ihmisen elämäkatsomus voi sisältää aineuksia, jotka viittaavat yrittäjyyteen. Elämäkatsomus osaltaan säätelee ihmisen arvomaailmaa, johon voi kuulua muun muassa yrittäjyyden, yritysten ja elinkeinoelämän ja työn kunnioittaminen. Arvot vaikuttavat ihmisen asenteisiin (siihen vaikuttavat myös monet muut seikat) ja asenteet osaltaan motivoitumiseen tietystä tilanteesta. Siirryttäessä mainitussa hierarkiassa motivaatiosta ylöspäin kasvaa käsitteen kohdealue, pysyvyys (= vaikutus muuttaa) ja aikajänne. Käsitykseni mukaan ulkoinen yrittäjyys kuuluu mainitun hierarkian kaikille tasoille. Sen sijaa yrityksen henkilöstössä ilmenevä sisäinen yrittäjyys

on voittopuoleisesti asenne- ja motivaatiotason ilmiö.” (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1984, 30).

Tässä voi nähdä jo siirtymää siihen myöhemmin peruskoulun opetussuunnitelmassakin esiintyneeseen määrittelyyn, jossa sisäinen ja ulkoinen yrittävyys on eroteltu kahdeksi eri merkitykseksi. Sisäisen yrittäjyyden korostaminen antaa mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden elämäntavoihin mahdollisimman varhaisesta vaiheesta alkaen, jolla yrittäjyyskasvatuksen edistäjät haluavat luoda pohjaa myöhemmälle yrittäjyydelle ja sitä mahdollistaville arvoille ja asenteille. Toisekseen, vaikuttamalla yksittäisten oppilaiden asenteisiin yrittäjyyttä kohtaan, voidaan vaikuttaa niihin valtasuhteisiin ja sosiaalisiin mekanismeihin, jotka tukevat ja uusintavat yrittäjyyttä, kun siitä tulee yhä useammalle tavoiteltava asiantila.

Niinpä kymmenisen vuotta myöhemmin Peltonen (ja Koiranen) toteavatkin, että yrittäjyyskasvatuksen päämääränä tulisi olla ”tehdä koulutuksen ja muilla oppimisen keinoilla yrittäjyydestä osa oppilaiden elämää” (Koiranen ja Peltonen 1995, 10). Yrittäjyyttä Koiranen ja Peltonen puolestaan kuvaavat listaamalla huimaavat 30 persoonallisuusominaisuutta, jotka Koirasen toteuttaman kyselytutkimuksen mukaan kuvaavat yrittäjyyttä suhteellisen hyvin. Näistä kirjottajat ovat valinneet kymmenen ominaisuutta yrittäjyyden lähikäsitteiksi ja toiset kahdeksan yrittäjän lähikäsitteiksi: aloitekyky, myönteinen työasenne, työhalu, määrätietoisuus, menestymisenhalu, vastuun kantaminen, halu ottaa riskejä, luova, kekseliäisyys, aktiivisuus, sekä itseensä uskoja, tilaisuuteen tarttuja, riskin ottaja, vastuun kantaja, ahertaja, oman onnensa seppä, kehittäjä ja ammattilainen. Taloudellisen tiedotustoimiston ja Koulun kerhokeskuksen yrittäjyyskasvatuksen virikevihkossa vuodelta 1993 yrittäjämäisiä ominaisuuksia on puolestaan listattu parikymmentä kappaletta: luovuus, itsenäisyys, päättäväisyys, itseluottamus ja usko omiin mahdollisuuksiin, riskinotto-kyky ja -halu, halu saada tuloksia, tavoitteisuus, aloitekyky ja tarmokkuus, ulospäinsuuntautuneisuus, kommunikaatiokyky ja vakuuttavuus, visiointikyky, kilpailutahto, organisointikyky, kyky nähdä yhteistyö mahdollisuutena ja voimavarana, kyky oppia omista virheistä, halu ja kyky oppia jatkuvasti uutta, ja halu nähdä muutos pysyvänä (Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus 1993, 10).

Hallinnan analyttisestä perspektiivistä katsoen yrittäjyyden määrittely persoonallisuusominaisuuksien kautta mahdollistaa foucault'laisittain ilmaistuna subjektin objektivoinnin erottelun käytännön kautta (Foucault 1982). Tuottamalla auktoriteettiasemasta käsin tiedoksi katsottavia väitelauseita yrittäjän piirteistä, määrittelevät yrittäjyyskasvatuksen ajajat ulossulkemisen kautta, mitkä persoonallisuuspiirteet ovat yrittäjämäisiä, ja siten tavoiteltavia, ja mitkä eivät. Näin opettajat ja oppilaat saavat tietoa siitä, minkälainen on yrittäjä ja sen vastakohtana ei-yrittäjä, ja toisaalta mitä ominaisuuksia heidän tulisi kehittää itsessään tai yhteisössään, jotta he voisivat tulla lasketuiksi yrittäjiksi, ja siten täyttää yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet. Näin vallan ja tiedon suhteet kietoutuvat osaksi itsekäytäntöjä, joiden kautta subjektivoituminen joustavaksi supertuotantotekijäksi oletetaan tapahtuvan.

5.1.1 Supertuotantotekijä vai satuhahmo?

Yrittäjyyskasvatuksen pitkällä piirreluetteloilla yritetään abstrahoida monitahoisesta ilmiöstä yksinkertainen opetukseen sopiva kaava tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Edellisessä kappaleessa kiinnitin huomiota siihen, kuinka yrittäjyyden epämääristä määrittelyä voi pitää tyhjänä merkitsijänä, jolloin sen opettaminen soveltuu hyvin yhteen aikaisempien hyvää elämää ja kansalaisuutta korostaneiden kasvatustallien kanssa. Yrittäjyyskasvatuksen määrittelyt eivät kuitenkaan ole syntyneet tyhjästä, vaan ne ovat osa sitä elämismailmaa, jossa ne on tuotettu. Esimerkiksi Peltosen varhaiset tutkimukset yrittäjyyden määrittelystä perustuvat ennen kaikkea kyselytutkimukseen, joka on tehty suomalaisen elinkeinoelämän kansallisella huipulla toimiville, kauppakorkeakoulun opiskelijoille ja muun muassa Valkeakosken kaupungin virkamiehille. Ei tarvitse olla kummoinen yhteiskuntatieteilijä, että voi todeta otoksen heijastavan hyvin valikoitua miesvaltaista ja yläluokkaista näkökulmaa, vaikka Peltonen toisaalta korostaakin, että kyseessä oli vain "harkinnanvarainen näyte", jonka tuloksia ei tulisi yleistää esimerkiksi koko yrittäjäkuntaan. (TKL 1984, 34).

Yksinkertainen kuva yrittäjyydestä ei kuitenkaan koske pelkästään yrittäjyyskasvatusta, vaan se on mitä ilmeisemmin yleinen myös talous- ja hallintotieteiden yrittäjyysdiskursseissa. Esimerkiksi Chalmersin teknillisen

korkeakoulun yrityshallinnon professori Alexander Styhre kritisoi hallintotieteiden yrittäjyysdiskursseja kritiikittömästä suhtautumisesta omaan ideologiseen taustaansa, joka on johtanut romanttiseen ja mytologiseen kuvaan herooisesta yrittäjästä, joka selättää kaikki esteet ja löytää ratkaisuja ongelmiin, joita ei vielä ole, välineillä, joita ei vielä ole. Styhren mukaan yrittäjyysdiskurssien yksinkertainen kuva yrittäjästä rajoittaa ymmärtämästä yrittäjämäisten subjektien todellisuutta ja yrittäjyyttä ilmiönä. Lisäksi Styhre kiinnittää huomiota ruotsalaisiin tutkimuksiin yrittäjyysdiskurssin sukupuolittuneisuudesta (Styhre 2005).

Yrittäjyyskasvatustutkimuksien sukupuolittuneisuuteen ja luokkanäkökulmiin on kiinnitetty huomiota myös suomalaisessa kriittisessä yrittäjyyskasvatustutkimuksessa. Katri Komulainen, Päivi Naskali, Maija Korhonen ja Seija Keskitalo-Foley ovat lukuisissa artikkeleissaan ja kirjoissaan tutkineet yrittäjyyskasvatustutkimuksia, yrittäjyyskasvatuksen oppimateriaaleja sekä opettajien ja opettajaopiskelijoiden suhtautumista niihin. Heidän johtopäätöksensä on, että yrittäjyyskasvatustutkimuksissa häivytetään aktiivisesti sukupuoli- ja luokkaeroja, jolloin itseasiassa tuotetaan samuutta ja miesnormatiivisuutta kytkemällä yrittäjämäisyys keskiluokkaiseen maskuliinisuuteen liitettäviin kulttuurisiin käsityksiin (Keskitalo-Foley ym. 2007, Keskitalo-Foley ym. 2010). Tutkiessaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteita yrittäjyyskasvatukseen Komulainen ym. huomasi, että opettajat liittävät yrittäjyyden käsitteitä juuri maskuliinisiin ominaisuuksiin, jolloin pojat vaikuttavat yrittäjämäisiltä tai potentiaalisilta yrittäjiltä, missä taas tyttöjä pidettiin kiltteinä ja passiivisina suorittajina, joilla ei hyvästä koulumenestyksestä huolimatta ollut juurikaan yrittäjämäisiä ominaisuuksia (Komulainen ym. 2011). Komulainen ja muut liittävät havaintonsa laajemmin koulutuspolitiikan uusliberalisoitumiseen ja taloudellisten diskurssien hegemoniaan. Uuden koulutusajattelun keskiössä on individualistiset arvot ja siirtymä mahdollisuuksien tasa-arvoon, jossa oletetaan, että tarjoamalla kaikille samat kilpailemisen mahdollisuudet, on lopputulos kiinni yksilön tahdosta ja taidoista. Tällainen ajattelu kuitenkin hylkää opiskelijoiden sosiaaliset taustat, ja unohtaa, että ”mitä kauempana yksilö on lähtötilanteesta ihanneminuudesta, sitä enemmän hän joutuu työstämään ajatteluaan ja ruumiillisuuttaan markkinoille kelpaavaksi”. Häivyttämällä sukupuolittuneiden ja sosiaalisten erojen merkityksen, tekee se

”yhteiskunnallisista ongelmista yksilön ongelmia”, kuten tutkijat toteavat. (Keskitalo-Foley ym. 2007, 119–120).

5.2 Itsekäytännöt

Foucault’n mukaan kolmas käytäntö subjektivoinnissa, tiedon tuottamisen ja erottelujen käytännön ohella, ovat yksilölliset itsekäytännöt, joiden kautta yksilöt muokkaavat itseään subjekteina. Miller ja Rose huomauttavat, että minätekniikat, kuten he niitä kutsuvat, ovat käytäntöjä, joiden kautta hallintavalta pääasiassa vaikuttaa kietomalla valtasuhteet ja hallinnan päämäärät osaksi itseymmärrystä (Miller ja Rose, 2010). Tällainen yksilöivää vallankäyttö ei ole passivoivaa tai kahlitsevaa, vaan pikemminkin vapauksien kautta tuottavaa. Yksilöt saavat itsekäytäntöjen kautta uusia kykyjä, asenteita ja taitoja, joita he puolestaan voivat välittää eteenpäin muille ja näin synnyttävät vallan kerrannaisvaikutuksia, jolloin valta näyttäytyy pikemminkin horisontaalisena vuorovaikutuksena kuin ylhäältä alaspäin tulevana vaatimuksina ja pakottamisena. (Foucault 1982; Saari 2016, 6).

Yrittäjyyskasvatuksessa oppilaita kannustetaan yksilölliseen vastuunottoon, toiminnallisuuteen, suorituskeskeisyyteen ja kriittiseen itsearviointiin, ja siten tunnistamaan, toteuttamaan ja tunnustamaan yrittäjyyden ihanteita. Esimerkiksi Taloudellisen tiedotustoimiston ja Koulun Kerhokeskuksen julkaisemassa yrittäjyyskasvatuksen tukiaineistossa kannustetaan opettajia toteuttamaan arviointi yhteistoiminnallisena arviointina, jonka päämääränä on oppilaiden kriittisen itsearvioinnin kehittyminen ja siten ”persoonallisuuden rikastaminen” (Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulunkerhokeskus 1993, 16). Näin oppilaita ohjataan arvioimaan itseään ja toisiaan suhteessa talous- ja hallintatieteiden kautta muodostettuun yrittäjän tai yrittäjyyden objektiin, erottelemaan persoonallisuuspiirteitään ja toimintaansa yrittäjämäisestä ja ei-yrittäjämäisestä, ja siten omaksumaan yrittäjän subjektiviteetti ja tunnustamaan se itselleen ja muille

Paradoksaalisesti samaan aikaan kun yrittäjyyskasvatus pyrkii ohjaamaan oppilaita muun muassa luovuuteen, riskinottokykyyn, kekseliäisyyteen ja itsenäisyyteen, ovat sen asettamat normatiiviset persoonallisuusvaatimukset suora vastaus elinkeinoelämän määrittelemiin työmarkkinoiden tarpeisiin. Näin yrittäjyyskasvatuksessa maalattu kuva itsehallinnallisesta, ainutlaatuisesta ja

sankarimaisesta yksilöstä näyttäytyykin lähinnä retoriikkana ja ideologisena rakennelmana, jossa yrittäjämäiseksi tunnustautuneen ja yrittäjämäiset käytännöt osaksi elämäänsä omaksuneen yksilön suurin vapaus on kilpailu vapailla markkinoilla, ja suurin hyve elämän välineellistäminen kilpailukyvyyn alttarille. Tai Heikki Mäki-Kulmalaa lainatakseni: ”Kaikki aineelliset ja inhimilliset resurssit yritetään organisoida palvelemaan vain yhtä ainoaa päämäärää: pysyttäytymistä voittajien joukossa.” Kauas jää se kansallisromanttinen Ad Astran kuvastama kaipaus ”välttämättömyyden valtakunnasta, ulkoisille päämäärille alistetun instrumentaalisen toiminnan piiristä, vapauden valtakuntaan.” (Mäki-Kulmala 2008).

5.2.1 Suorituskeskeisyys

Yrittäjyyskasvatuksen opetusmenetelmien kuvauksissa korostuu toiminnallisuus ja tekeminen. Suorituskeskeisyys ruokkii performatiivisesti yrittäjämäistä subjektiviteettia, kun oppilaat suorittavat oppimistaan ”kuin yrittäjät”. Jo OECD:n vuoden 1989 raportissa korostetaan, että yrittäjämäisyys tulee nähdä ennen kaikkea prosessina, kysymyksenä siitä ”miten”, ei kysymyksenä siitä ”mitä”. ”Se on esitys asenteesta elämään, eikä kuvaus tietyistä tiedoista”, kuten raportissa todetaan (OECD 1989a, 39). Stephen Ball on osuvasti esittänyt, että subjektivaatio tulisi ymmärtää juuri aktiivisena tulemisen prosessina, tekemisenä, ei olemisena. Ballin mukaan nimenomaan suorituskeskeisyys eli performatiivisuus on avainasemassa uusliberaalissa hallinnallisuudessa:

“What I mean by that is that the usefulness of the concept is not just as another way of referring to systems of performance management but it addresses also the work that performance management systems do on the subjectivities of practitioners. Indeed, performativity is the quintessential form of neo-liberal governmentality, which encompasses subjectivity, institutional practices, economy and government. It is both individualizing and totalizing.” (Ball 2012, 31).

Yrittäjyyskasvatuksen tavoite yrittäjyydestä osana oppilaiden elämää tulee siis konkreettisesti ymmärrettäväksi sarjana suorituskeskeisiä käytäntöjä, joissa oppilaat muokkaavat ja arvioivat itseään ja toisiaan haluttuja ominaisuuksia kohti. Konkreettinen esimerkki tästä löytyy esimerkiksi OECD:n monografiasta, jossa esitellään oppisuunnitelmaa Irlannista. Enterprise: The Key to the Future -

opetussisällössä toisen asteen opiskelijoiden tulee mieltää itsensä yrittäjämäisiksi ja nähdä yrittäjämäisen toiminnan mahdollisuudet kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja töissä sekä miettiä reittejä yrittäjiksi (OECD 1989a, 71–74). Niin ikään muutamaa vuotta myöhemmin Opetushallituksen yrittäjyyskasvatuksen tukiaineistossa peruskoulun oppilaita kehoitetaan näkemään itsensä yrityksenä, joka pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään. Oppilaita ohjataan arvioimaan yrityksensä menestystä – siis henkilökohtaista elämäänsä – tuottavuuden kautta koulussa, kotona ja vapaa-aikana. Koulussa pitäisi opiskella uusia asioita ja käyttäytyä rauhallisesti, kotona pitää hyvät välit vanhempiin ja sisaruksiin sekä auttaa kotitöissä, ja vapaa-ajalla verkostoitua uusien ihmisten kanssa uusissa harrastuksissa – samalla opetelleen uusia ja asioita ja ylläpitäen fyysistä kuntoa. (Opetushallitus 1993, 25–27). Näin oppilaita ohjataan näkemään hyvinkin arkipäiväiset ja ennestään tutut asiat yrittäjämäisten silmälasien kautta, ja siten omaksumaan yrittäjämäistä subjektiviteettia liittämällä se jo ennestään normina pidettäviin käytäntöihin, ja ennen kaikkea suorittamalla yrittäjämäisiä käytäntöjä omassa elämässään. Huomautettakoon, että lähes identtiset oppivaatimukset löytyvät myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmista, joihin Opetushallitus on kirjannut yhdeksi tavoitteeksi, että koulutyö järjestetään, niin että oppilaat voivat ”oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta” (Opetushallitus 2014, 23).

Toinen esimerkki sorisutuskeskeisyydestä on myöhemmin kappaleissa 5.4. ja 6.3.1. esiin nostamani hallinta yhteisöjen kautta, jossa keskiössä on uusien yhteisöjen muodostaminen tuomalla paikallinen elinkeinoelämä mukaan koulujen päätöksentekoon sekä opetukseen, jolloin niin kouluviranomaiset, rehtorit, opettajat kuin oppilaatkin joutuvat sorisutuskeskeisesti tunnustamaan ja omaksumaan elinkeinoelämän kielenkäyttöä, käytäntöjä ja arvoja suoriutuakseen osana tätä yhteisöä.

5.2.2 Elinikäinen oppiminen

Yrittäjyyskasvatuksen vaatima muutos koulutukseen kiteytyy yksilöllistäviin opetusmenetelmiin, yksilöiden vastuuta painottavaan käsitykseen koulutuksesta ja työmarkkinoista, ja jatkuvan muutoksen vaalimiseen. Siinä missä opiskelijat

ennen saattoivat luottaa, että koulutuksen tarjoama pätevyys riittää työmarkkinoilla, kunhan töitä on tarjolla, on heidän jatkossa nähtävä itsensä pikemminkin jatkuvasti kehitystä ja optimointia kaipaavina potentiaaleina, joiden tulee työllistää itsensä tai jatkuvasti kehittää itseään yltääkseen työllistettäväksi. Tällainen ajatus jatkuvasti kehitystä kaipaavasta inhimillisestä pääomasta on tiukasti sidoksissa tietopohjaisen talouden keskeiseen dispositiiviin elinikäiseen oppimiseen. Se löytyy sekä yrittäjyyskasvatuksen sisällöistä, jossa yrittäjämäisen subjektin ominaisuuksiksi usein listataan muun muassa yrittäjämäisen ahertajan jatkuva aktiivisuus, halu ja kyky oppia jatkuvasti ja nähdä muutos pysyvänä, että sen tarpeen perusteluista. (OECD 1989, 36; Opetushallitus 1993, 26; Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun kerhokeskus 1993, 10).

Andreas Fejes on tutkinut elinikäistä oppimista hallinnallisuuden perspektiivistä ja kartoittanut muun muassa diskursiivisia muutoksia käsitteen taustalla 1950-luvulta tähän päivään. Fejesin näkemys on, että alun perin UNESCO:n edistämän 'elinikäisen kasvatuksen' -käsitteen (*lifelong education*) korvaantuminen 1980–1990-lukujen taitteessa OECD:n ja EU:n ajamalla elinikäisen oppimisen -käsitteellä (*lifelong learning*) on esimerkki siirtymästä humanistisesta diskurssista kohti ekonomistista diskurssia ja uusliberalistista hallinnointia (Fejes 2014). Samankaltaisia havaintoja on Suomessa tehnyt muun muassa Eero Pantzar, joka kuvaa muutosta siirtymänä oppimisen näkemisestä inhimillisen kasvun välineenä kohti näkemystä, jossa oppimisella on merkitystä vain talouskasvun edistäjänä, ja vain, jos se on mitattavaa ja arvioitavaa (Panzar 2006, 54–56).

Fejesin mukaan elinikäisen oppimisen konsepti on osa vallan suhteiden uudelleenjärjestelyä, jossa suora hallinta on korvaantumassa itseohjautuvien yksilöiden kautta tapahtuvaksi hallinnaksi, ja jossa oppimisprosessi on siirtynyt institutionalisoidusta kasvatuksesta, jossa oppiminen tapahtui kasvattajan ja kasvatettavan ainutkertaisessa suhteessa, kaikkialla tapahtuvaksi itsenäiseksi oppimiseksi, jossa keskeistä on yksilöiden yhä suurempi vastuullistaminen omasta oppimisestaan ja tulevaisuudestaan. Diskursiivinen muutos kasvatuksesta oppimiseksi kertoo Fejesin mukaan myös muunnoksesta julkisen ja yksityisen suhteissa. Siinä missä kasvatusta voi pitää jonkinasteisena kollektiivisena ja suunnitelmallisena tulevaisuuden kontrolloimisena, on jatkuva kaikkialla tapahtuva oppiminen individualistinen vastaus ennakoimattomaan ja

jatkuvasti muutoksessa olevaan tulevaisuuteen. Yksilöiden on yhä etenevässä määrin nähtävä oppiminen koko elämän ajan läpäisevänä velvollisuutena eikä vain oikeutena oppia kiinnostuksen kohteistaan. Näin elinikäinen oppiminen kolonisoii elämän tehden koko elämän ajasta velvollisuuden oppia itsenäisesti ja olla jatkuvassa riittämättömyyden tilassa. Fejesin toteaa, että samankaltainen hallinnallinen siirtymä on tapahtunut diskursseissa koskien työmarkkinoita. Työttömistä on tullut helposti tai vaikeasti työllistettäviä, ja näillä individualistisilla henkilöön menevillä ominaisuuksilla tulkitaan työttömyyden syitä ja seurauksia sekä vastuullistetaan ihmisiä työttömyydestään. (Fejes 2014.).

Antti Saari puolestaan on tulkinut elinikäisen oppimisen subjektivaatioprosessia psykoanalyttisesta kehyksestä pyrkien ymmärtämään miten hallinnallisuus sisäistyy osaksi subjektin itseymmärrystä:

”Ensinnäkin se toimii uhrauksen logiikan kautta, jossa elinikäisen oppimisen käytännöt paikkaavat näennäisesti subjektissa olevan puutteen. Toinen tapa on tarjota kaksoissidos, jonka mukaan subjekti on vapaa ja samalla velvoitettu innostumaan elinikäisestä oppimisesta kaiken aikaa. Näin ollen se, että löydän oman ”autenttisen minäni” elinikäisestä oppimisesta, tarkoittaa sitä, että oma haluni on jo ohjattu ulkoapäin.” (Saari 2016, 11).

Psykoanalyttiseen teoriaperinteeseen syventyminen menee tämän opinnäytetyön puitteissa liian hankalaksi ja laajaksi, joten otetaan annettuna Saaren näkemys, että elinikäisen oppimisen subjektivaatioprosessia voi tulkita subjektin jatkuvana haluna saavuttaa jotain (pohjimmiltaan eheyden kokemuksen – tai elinikäisen oppimisen tapauksessa haluna kasvattaa inhimillistä pääomaa enimmäismääräänsä), mitä se ei voi saavuttaa, ja toisaalta kaksoissidoksena vapauden ja velvoittavuuden välillä, jolloin subjekti lopulta kokee syyllisyyttä ja riittämättömyyttä siitä, että ei voi saavuttaa autenttista vapautta (koska sitä ei ole), ja toisaalta koska ei kykene haluamaan ’oikealla’ tavalla eli autenttisen motivaation kautta, vaan kokee että halu on lopulta toisen halua. (Saari 2016).

Saaren näkemystä on erittäin mielenkiintoista vertailla sosiologi Hartmut Rosan kriittiseen näkemykseen modernisaatiosta ja jälkiteollisten yhteiskuntien jatkuvasta teknologisesta, sosiaalisesta ja elämän rytmin akseleraatiosta eli vauhdin ja rytmin kiihtymisestä. Rosan mukaan jälkiteollista kapitalismia leimaa kuva dynaamisesta stabilisaatiosta eli käsityksestä että jatkuva muutos on pysyvyyttä, ja täten ainoastaan muutos nähdään status quona. Jälkiteollisten yhteiskuntien teknologinen kiihtyminen (logistiikka, kommunikaatio ja tuotanto)

ruokkii sosiaalisten rakenteiden nopeutuvaa muutosta. Nämä puolestaan vahvistavat kulttuurista kuvaa nopeasti tekemisen eduista, joka kiihdyttää elämänrytmiä, joka puolestaan vaatii yhä nopeampaa teknologiaa ajan säästämiseksi. Näin yhteiskuntien akseleraatio toimii prosessina, jossa sen eri osat vahvistavat toisiaan, ja joka lopulta johtaa kokemukseen ainaisesta aikapulasta ja vieraantumiseen itsestä ja maailmasta. (Rosa 2013a).

Rosan mukaan halu jatkuvaan kasvuun on pinttynyt kulttuuriimme kollektiivisella ja henkilökohtaisella tasolla. Niin ikään kulttuurinen kuva hyvästä elämästä on jatkuva autonomian kasvattaminen⁴. Nämä kaksi kulttuurista mallia vaikuttavat Rosan mukaan kollektiivisella ja henkilökohtaisella tasolla haluna saada maailma jatkuvasti enemmän saataville, saavutettavaksi ja käytettäväksi (available, attainable, accessible – kolmen a:n malli), josta seuraa instrumentaalinen suhtautuminen ihmisiin ja maailmaan. Rosan mukaan halu taloudellisen, kulttuurisen ja inhimillisen pääoman jatkuvaan kasvattamiseen on selitettävissä tällä kolmen a:n mallilla, haluna jatkuvasti kasvattaa kontrollia ja autonomiaa. Mutta, paradoksaalisesti juuri se johtaa Rosan mukaan vieraantumiseen itsestä ja maailmasta, koska kasvava kontrollin ja autonomian halu jatkuvasti kiihtyvässä maailmassa vaatii sopeutumaan kilpailullisuuteen ja jatkuvaan muutokseen, joka johtaa kokemusten hajanaisuuteen ja omaksumattomuuteen. Rosa huomauttaa, että kaiken akseleraation keskellä parhaana yksilöllisenä selviytymiskeinona näyttäytyykin välinpitämättömyys ja suostuvaisuus. Miksi omaksua tai kiintyä uusiin vaatteisiin, ideoihin, oppisisältöihin, työvälineisiin, ihmisiin, instituutioihin tai edes omiin tunteisiin ja vakaumuksiin, kun jatkuvasti tulee olla valmis muutokseen kohti tuntematonta? Rosan mukaan yksi vieraantumisen seurauksista on, että subjekti harjoittaa käytäntöjä, joita ei tue tai halua toteuttaa, ja joita hänen ei olisi pakko, koska hänellä on muitakin vaihtoehtoja, mutta joita tämä silti toteuttaa. (Rosa 2013a, 317–320; Rosa 2013b, 134–136; Rosa 2017).

Vaikka Saaren ja Rosan näkemykset polveutuvat kahdesta erilaisesta perspektiivistä inhimilliseen olemukseen, yhdistää niitä näkemys jälkiteollisen yhteiskunnan hallinnan kytkeytymisestä subjektin halujen hallinnointiin itsekäytäntöjen kautta, jota johtaa inhimillinen halu kohti näennäistä autonomiaa.

⁴ Tämän sosiologisen näkemyksen voi rinnastaa Saaren psykoanalyttiseen näkemykseen subjektin halusta autenttisuuteen ja eheyteen.

Kun tällainen hallinnointi saadaan näyttämään itsestään selvältä, luonnolliselta ja välttämättömältä, kuten yrittäjyyskasvatuksen perusteluissa sen tarvetta osana muuttuvaa maailmaa perustellaan, hämärtyy halujen ideologisuus ja subjektin asema suhteessa itseensä ja häntä ympäröiviin instituutioihin. Näin yrittäväksi kasvamisesta tulee pikemminkin riittämättömäksi ajelehtimista ahdistuksen ja vierauden maastossa.

5.2.3 Ideologisuus ja kilpailu

Yrittäjyyskasvatuksen ideologisuus on kietoutunut syvälle sen tietoperustaan eli uusklassisen ja uusliberaalin taloustieteen näkemykseen inhimillisen pääoman merkityksestä, ja ihmisestä rationaalisena toimijana markkinoilla, joilla hän pyrkii maksimoimaan sijoitustensa tuoton ja kasvattamaan pääomaansa — olkoon nämä sijoitukset taloudellisia, kulttuurisia tai sosiaalisia.

Analysoidussa yrittäjyyskasvatuskirjallisuudessa ei juurikaan puhuta suoraan kilpailullisuudesta tai edes voitontavoittelusta oppilaiden kohdalla, vaikka ne esiintyvätkin joissakin tapauksissa etenkin kasvuyrittäjyyteen ja taloudellisiin menestystarinoihin kytkettyjen esimerkkitapausten kautta. Esimerkiksi Opetushallituksen virikekirjassa kaksi yrittäjää kuvailevat kuinka ”voitontavoittelu on menestymisen edellytys” (Opetushallitus 1993, 97). Samana vuonna julkaistussa Taloudellisen tiedotustoimiston virikekirjassa ”kilpailutahto” on listattu yhdeksi yrittäjän ominaisuudeksi (TT 1993, 10). Samoitte Matti Peltosen yhdessä ensimmäisistä kyselytutkimuksista yrittäjyyden määrittelemiseksi ”rahan hankkimisen kiinnostavuus” on yksi tärkeimmistä vastaajien yrittäjyyteen liittämistä piirteistä (TKL 1984, 45). OECD:n monografiassa puolestaan puhutaan paljon kilpailukyvystä yritysmaailman kontekstissa, tai osana erilaisia yrittäjyyskasvatusta edistäviä kilpailuja, mutta ei osana itse oppisisältöjä (OECD 1989a).

Kilpailullisuuden sijaan analysoidussa kotimaisessa yrittäjyyskasvatusmateriaalissa korostetaan hyvän ihmisen kuvaukseksi sopivia persoonallisuuspiirteitä yrittäjämäisenä toimintatapana. Tulkitsisin tämän tavoitteena sulauttaa ja lokalisoida yrittäjyyskasvatusdiskurssia suomalaiseen kasvatuskontekstiin sopivaksi, ja vakuuttaa etenkin opettajat yrittäjyyskasvatuksen tarpeesta. Esimerkiksi Koironen ja Peltonen korostavat

kuinka yrittäjyys ei ole nopeiden voittojen saalistusta tai itsekästä toimintaa, vaan empaattista ja epäitsekästä (Koiranen ja Peltonen 1995, 26–27). Tällaiset perustelut kuulostavat pikemminkin vahvasti suostutteluun ja vakuutteluun pyrkiviltä kuin yrittäjyyden monitahoista ilmiötä analysoivilta. Suostutteleva puhetapa on ymmärrettävissä varsinkin ottaen huomioon Peltosen tutkimustulokset kymmenisen vuotta aiemmin, joissa opettajien arvostus yrittäjiä kohtaan oli yksi alhaisimmista tutkituissa ihmisryhmissä, ja jota Peltonen piti ennen kaikkea opettajankoulutuksen syynä (TKL 1984, 42–44).

Jani Pulkki ottaa kilpailun kasvatuksellisia ongelmia käsittelevässä väitöskirjassaan esille ekonomistisen ihmiskuvan ongelmallisuuden moraalikäsitteiden kehittymisen kanalta. Pulkin mukaan markkina-ajattelu ja taloudelliset tai sellaisiin rinnastettavat kannustimet syrjäyttävät ihmisen moraalisia motiiveja toimia altruistisesti, ja saattavat näin tehdä moraalisubjektiksi kasvamisesta haasteellista. Pulkki viittaa esimerkiksi kokemuksiin verenluovutuksen markkinallistumisesta, jossa luovutusinto väheni, kun verenluovutuksesta alettiin maksaa rahallista korvausta. (Pulkki 2017, 10–11 & 53–55). Kilpailullisuus ja voitontavoittelu kasvatuksellisinä arvopäämäärinä ovat ongelmallisia myös nykyisen yhteiskuntatilanteen kannalta. Esimerkiksi ilmastokatastrofin torjuminen vaatisi pikemminkin kohtuullisuuteen, empatiaan ja kulutuksen vähentämiseen tähtäävää arvokasvatusta kuin sokeasti teknologiseen kehitykseen, jatkuvaan talouskasvuun ja kilpailun parantavaan vaikutukseen perustuvaa markkina-ajattelua, jossa luonto ja ihminen välineellisestänsä halujen täyttämiseksi (Värri 2014). Yrittäjyyskasvatuksen välttämättömyysdiskurssi heikentäne moraalisen mielikuvituksen kehittymistä, koska se hämärtää näkemästä ideologisuutta yrittäjyyskasvatuksen taustalla ja näin esittää sen itsestään selvänä että välttämättömänä tapana kokea maailma ilman vaihtoehtoja.

On myös syytä huomauttaa, että yrittäjyyskasvatuksessa esitetty kuva työmarkkinoista unohtaa käytännössä kokonaan mainita esimerkiksi työntekijöiden oikeudesta järjestäytyä neuvottelemaan paremmista työehdoista. Korostamalla jatkuvasti, kuinka yhteiskunta ja työmarkkinat vaativat sopeutumaan, mukautumaan ja innostumaan, yrittäjyyskasvatus osaltaan heikentäne opiskelijoiden kokemusta vaikuttamisen mahdollisuuksista ja vahvistanee kokemusta ajelehtimisesta ilman kollektiivista

vaikutusmahdollisuutta. Jussi Vähämäki kutsuukin jälkiteollisten työmarkkinoiden subjektille asettamia vaatimuksia itsen alistuksena. Hallintana, jonka kohteena on keho ja mieli, jonka tulee luopua omista haluista, tarpeista ja sosiaalisista velvollisuuksista, sikäli kun niistä ei voi kasvattaa pääomaa (Vähämäki 2009).

5.3 Yrittäjämäiset laissez-faire oppimiskeskukset

Viimeisenä osiona tässä yrittäjyyskasvatuksen subjektiviteettia käsittelevässä kappaleessa esittelen lyhyesti, miten yrittäjyyskasvatukseen kannustavissa aineistoissa on pyritty muuttamaan opettajia ja kouluja, jotta ne vastaisivat paremmin yrittäjyyskasvatuksen tarpeisiin, ja omaksuisivat yrittäjämäistä subjektiviteettia osaksi toimintaansa.

Läpi aineiston korostuu kolme keskeistä vaatimusta: 1. koulujen ja opettajien on tehtävä laajaa yhteistyötä yritysten kanssa, 2. yrittäjyyskasvatusta on lisättävä opettajankoulutuksessa ja jo työssä oleville opettajille, 3. yleissivistävän koulun tulee uudistua ja keskittyä oppilas-, ongelmalähtöisiin ja eheyttäviin opetusmenetelmiin, jotka tukevat yritysmuotoisten asenteiden kehittymistä.

Vaatus koulujen ja yritysten yhteistyöstä esiintyy jo Teollisuuden koulutusvaliokunnan pamfletissa vuonna 1984. Siinä Matti Pelttonen vaatii, että koulutuksen tulisi olla työläisempää, ja jäljempänä koko Teollisuuden koulutusvaliokunnan koulutusyksikkö, että oppilaitosten ja yritysten tulisi tehdä enemmän yhteistyötä, jotta asianosaiset saisivat todenmukaisen kuvan yrittämisestä:

”Yrittämistä edistetään myös tehostamalla oppilaitosten ja yritysten yhteistyötä. Oppilaiden ja opettajien tutustuminen yrityksiin sekä harjoittelu antaa asianosaisille todellisen kuvan yrittämisestä. Itse asiassa ammatilliset oppilaitokset ja korkeakoulut ovat jo nyt lähellä yritystoimintaa. Kanssakäymistä tulee vain edelleen tiivistää.” (TKL 1984, 76).

Vuonna 1993 julkaistussa Opetushallituksen virikekirjassa puolestaan Opetushallituksen silloinen pääjohtaja, kokoomuslainen Vilho Hirvi, toivoi, että ”oppimiskeskuksina toimivat oppilaitokset hakeutuvat vastaisuudessa yhteistyöhön paikallisen yritystoiminnan kanssa --. Tällä tavoin myös oppilaitoksista tulee osa suomalaista verkostotaloutta --.” (Opetushallitus 1993, 9). Pisimmälle yritysten kanssa tehtävän yhteistyön muotoili luonnollisesti

elinkeinoelämän omistama Taloudellinen tiedotustoimisto, joka vuoden 1993 virikekirjassaan ehdotti koulujen ja yritysten yhteistyötä vastaukseksi oikeastaan kaikkiin yrittäjyyskasvatuksen haasteisiin, oli kyse sitten asenteiden, tietojen tai taitojen opetuksesta. Taloudellisen tiedotustoimiston mukaan yrittäjyyskasvatus vaatii opettajalta uusien työmenetelmien käyttöönottoa, joiksi laskettiin muun muassa yritysvierailut, toiminnalliset opintokäynnit (oppimistilanteet yrityksissä), yrityksen edustajien vierailut kouluissa, työnvarjostus, yritysten kummiluokat, työelämän tutustumisjaksot, opettajien yrittäjyysvierailut ja yritysten ja koulujen yhteiset projektit (TT 1993). Vuonna 1997 Taloudellisen tiedotustoimiston koulupalvelujen johtaja Tuomo Lähdeniemi puolestaan esitti, että yritykset voisivat osallistua paikallisten opetussuunnitelmien kehittämiseen, ja kehotti opettajia hakeutumaan opettajille suunnattuun työelämään tutustumiseen yrityksiin (TT 1997, 5—8). Yritysyhteistyön merkitystä perustellaan lähinnä toiminnallisuudella, käytännönläheisyydellä ja sillä, että yritykset ovat ”oman toimintansa ja sen kehityksen asiantuntijoita”, joten niillä tulisi olla suuri rooli yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina (TT 1997, 5). Olen kirjoittanut enemmän yhteistyöstä elinkeinoelämän kanssa kappaleessa 6.3.1., joka käsittelee ilmiötä enemmän vallan näkökulmasta.

Toinen merkittävä vaatimus läpi aineiston on opettajien lisäkoulutuksen tarve ja yrittäjyyskasvatuksen saaminen opettajankoulutukseen. Vaatimus on toki luonnollinen ottaen huomioon yrittäjyyskasvatuksen tuoreuden 1990-luvulla, mutta huomion arvoista on, kuinka opettajien lisäkoulutuksen tarve kiedotaan niin ikään vaatimukseen yrittäjämäisestä subjektiviteetista. Koironen ja Peltonen esimerkiksi toivovat kouluista tulevan yrittäjämäisiä oppimiskeskuksia, jotka eroaisivat menetelmiltään, sisällöltään ja muodoltaan vanhanaikaisesta, yksilöllisyyttä rajoittavasta ja virheiden pelosta kärsivästä vanhasta koulusta (Koironen ja Peltonen 1995, 56—59). Tällaisessa oppimiskeskuksessa opettajien tulisi olla uudistusmielisiä, joustavia, ja tunneperäisesti sitoutuneita yrittäjyyden puolesta, siis itsekin sisäisiä yrittäjiä (ibid., 62—77, 99—103). ”Koulu työyhteisönä ansaitsee toimijoikseen sitoutuneita sisäisiä yrittäjiä katederin kummallekin puolelle”, kuten Koironen ja Peltonen tiivistävät (ibid., 76). Kari E. Nurmi puolestaan kuvaa opettajia pikemminkin ”kunnallisiksi virkamiestyypeiksi kuin markkinahenkisiksi yrittäjiksi” ja toteaa, että yrittäjäidentiteetin muodostumisen kannalta ”Näyttää siltä, että opettajankoulutuksen täytyy joutua taloudellisesti

ahtaalle ennen kuin sen laitokset ja opettajat lähtevät tosissaan etsimään markkinarahaa. Esimerkin voima on keskeinen myös tulevaa opettajuutta ajatellen”. (Kyrö ym. 1999, 33–34).

Kolmas vaatimus läpi aineiston on opetusmenetelmien uudistaminen, johon sisältyy jo edellä mainittu yhteistyö yritysten kanssa, mutta myös yrittäjyyskasvatuksen eheyttäminen kaikkeen muuhun koulutyöhön (esim. Opetushallitus 1993, 14), yksilöllisten opetusmenetelmien suosiminen (esim. Koironen ja Peltonen 1995, 57–59), suorituskeskeisyys, yhteistoiminnalliset menetelmät, ongelmanratkaisupainotteisuus ja opetuksen joustavuus (Taloudellinen tiedotustoimisto 1993, 16; Koironen ja Peltonen 1995, 57–59, 99–103; Taloudellinen tiedotustoimisto 1997, 28–39).

5.3.1 Tulosvastuun puute

Mielenkiintoisinta antia, tai pikemminkin sen puutetta, on monissa teoksissa esiintyvä vaatimus koulutuksen vaikuttavuuden ja tulosten arvioinnista (esimerkiksi TKL 1984, 76 & Koironen ja Peltonen 1995, 100–101). Kuitenkin ainoa analysoidussa aineistossa esiintynyt arviointimenetelmä yleissivistävän koulun yrittäjyyskasvatuksen kontekstissa oli kriittinen itsearviointi tai yhteistoiminnallinen arviointi (Taloudellinen tiedotustoimisto 1993, 16). Siitä huolimatta, että yrittäjyyskasvatuksen kannattajat ovat tiukasti sitoutuneita tuomaan markkinavetoista kulttuuria kouluihin, ei yrittäjyyskasvatuksen vaikuttavuudesta näytä loppupeleissä tarvitsevan osoittaa muuta kuin laissez-faire-henkinen yritysmyönteisen pohinan kasvu.

Ruotsalaiset tutkijat Carina Holmgren ja Jörgen From ovat kiinnittäneet vastaavaan huomiota tutkimuksissaan. Heidän mukaansa ongelmana on, että yrittäjyyskasvatuksen normatiivinen didaktiikka ja – Bernsteinilaisittain ilmaistuna – näkymätön pedagogiikka ei ota huomioon kasvatussuhteen sosiaalista kontekstia, vuorovaikutuksellisuutta ja ainutkertaisuutta, vaan siinä oletetaan, että oppilaiden saadessa esimerkiksi toiminnallisuuden kautta virikkeitä yrittäjämäisistä ominaisuuksista, on lopputuloksena automaattisesti yrittäjä tai vähintäänkin yrittäjyyteen positiivisesti suhtautuva yksilö. (Holmgren & From 2005; From 2009). Yrittäjyyskasvatuksen muodon ja sisällön ollessa toisarvoisessa asemassa kasvatustapahtuman haluttuun lopputulokseen

nähdessä, on kirjoittajien mukaan vaarana, että ymmärrys itse kasvatuksesta ja opetuksesta hämärtyy, jolloin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumattomuus – sikäli kun niitä edes voi mitata – näyttäytyy pikemminkin ohjeiden seuraamattomuutena tai tarpeena lisäkoulutuksella kuin, että itse pedagogisessa prosessissa olisi jotain kehitettävää (From 2009, 57–61). He kiinnittävät myös huomiota siihen, että yrittäjyyskasvatuksessa tavoiteltaviksi katsotut ominaisuudet ovat ymmärrettävissä vain tietyssä historiallisessa kontekstissa, mitä ei juuri koskaan tuoda esille yrittäjyyskasvatuspuheessa. Siinä missä fordistisella aikakaudella yrittäjyys saattoi olla riski ja hyppy tuntemattomaan, on se tulevaisuudessa enemmässä määrin itsestään selvyys ja riski olisi pikemminkin olla olematta yrittäjä. Tällöin esimerkiksi riskinottokyvyn vaaliminen ihanteena aiheuttaisi päinvastaisia tuloksia tavoitteisiin nähden. Holmgren ja From ovat kutsuvatkin kutsuneet yrittäjyyskasvatusta eräänlaiseksi ”taylorismiksi mielelle” (Holmgren & From 2005).

Vaikka pidän Holmgrenin ja Fromin näkemyksiä kasvatusteoriasta valaisevina, en voi olla kritisoimatta jälkimmäistä väitettä taylorismista ja universaalien ominaisuuksien puutteesta. Yrittäjyyskasvatuksen diskurssi on toki pitkälle naturalisoitua ja retorisesti se esitetään universaalina vaatimuksena. Kuitenkaan sen hallinnallisuuden käytäntöjä ei tulisi nähdä universaalina tavoitteena vaan nimenomaan historiallisena ilmiönä vastata tiettyyn kipeään tarpeeseen. Vapautta korostavien itsekäytäntöjen kautta yrittäjyyskasvatuksen subjektiksi nouseva joustava ja riskinottokykyinen yksilö on siis vastaus niihin taloustieteellisiin ja poliittisiin ongelmiin, joiden suhteissa se on muodostunut. Se ei ole kiskoilla kulkevaa taylorismia mielelle vaan pikemminkin osa muotoutumassa olevaa ihmisten irrationaalisuuden ja vapauden huomioivaa poukkoilevaa käyttäytymistieteellistä taloustiedettä.

5.4 Yhteenveto

Tässä kappaleessa olen analysoinut hallinnan analytiikkaa hyödyntäen, miten varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa yrittäjyyden subjektiviteetti näyttäytyy osana tiedon ja vallan suhteita. Yrittäjyyskasvatuksen subjekti nojaa ennen kaikkea uusklassisessa taloustieteessä muodostettuun yrittäjän ja yrittäjämäisyyden objektiin ja inhimillisen pääoman teoriaan. Se ei kosketa pelkästään yrittämistä

ammattina, vaan laajentaa sen asenteeksi koko elämän aikaan kohtaan. Lisäksi sitä voi soveltaa niin organisaatioihin, yksilöihin kuin koko yhteiskuntaan.

Varhaisessa suomalaisessa yrittäjyyskasvatuksessa subjektivaatiota käsitellään ennen kaikkea käsitteellä sisäinen yrittäjyys ja sen pitkillä luetteloilla yrittäjämäisistä ominaisuuksista. Nämä tavoiteltavaksi asetetut ominaisuudet mahdollistavat subjektin objektivoinnin erottelujen käytäntöjen kautta, jolloin muun muassa opettajat ja oppilaat saavat tietoa siitä, minkälainen on yrittäjä ja voivat näin arvioida itseään tai muita suhteessa tähän ideaaliin. Kyseisiä ominaisuusluetteloita voi perustellusti kritisoida niiden ideaalisuudesta sekä sokeudesta omalle ideologisuudelleen, jolloin esimerkiksi niiden sukupuolittuneisuus näyttäytyy yksilön eikä rakenteen ongelmana.

Tiedon muodostuksen ja erottelujen käytäntöjen ohella yrittäjyyskasvatuksen subjektivaatiossa korostuu itsekäytännöt, joissa yrittäjyyskasvatuksen tieto- ja valtasuhteet kietoutuvat subjektin itseyymmärrykseen. Itsekäytäntöjen kautta yrittäjyyskasvatus toimii riippuvuussuhteessa valtasuhteisiin ja hallinnan teknologioihin, jotka sisältävät esimerkiksi itsearviointia, tunnustuksellisuutta ja performatiivisuutta. Niin ikään elinikäinen oppiminen näyttäytyy tärkeänä osana yrittäjyyskasvatuksen muodostelmaa toimien sekä perusteluna sen tarpeelle, että sisältönä.

Yrittäjyyskasvatuksen vaatimukset koulujen muutoksesta keskittyvät nekin yrittäjämäisen subjektin ympärille. Koulujen tulisi verkostoitua elinkeinoelämän kanssa muodostaen uusia hallinnan yhteisöjä, jossa opettajat ja oppilaat omaksuisivat sisäisen yrittäjyyden käytäntöjä ja yritysmaailman uusinta tietoa. Opetusmenetelmien tulisi muuttua oppilaslähtöisemmiksi, toiminnallisemmaksi ja ongelmakeskeisemmiksi, jotta vanhanaikaiseksi esitetty koulu pysyisi mukana joustavuutta ja jatkuvaa kehitystä tarvitsevien työmarkkinoiden kanssa ja kasvattaisi individualistisempia itsestään vastuuta kantavia yksilöitä.

Aineistoni perusteella yrittäjyyskasvatus pyritään esittämään luonnollisena, neutraalina ja välttämättömänä, joka on omiaan vaikeuttamaan sen hallinnallisuuden ymmärtämistä. Itsekäytäntöjen kautta sen ideologisuus sisäistyy osaksi subjektin elämismaailmaa ja vaikuttaa tiedostamattomiin haluihin, jolloin subjektin asema suhteessa itseensä ja häntä ympäröiviin instituutioihin hämärtyy. Sisäistymällä niin vahvasti osaksi ihmiselämän totaliteettia tarjoaa se väylän elämän tavaramuotoistumiselle, jolloin

tuottavuudesta ja laskettavuudesta tulee elämän merkityksellisyyden mittareita. Se minkälaisissa valtasuhteissa ja miten yrittäjyyskasvatus on noussut niin tärkeään asemaan koulutuspolitiikassa, on seuraavan kappaleen aihe.

6 VALTASUHTEET

Viimeisessä analyysikappaleessa pureudutaan yrittäjyyskasvatuksen mahdollistaneisiin ja sen mahdollistamiin valtasuhteisiin ja koulutuspolitiikan muutoksiin, jotka ovat osaltaan nostaneet yrittäjyyskasvatuksen siihen asemaan, joka sillä on. En syvenny Foucault'n kirjoituksiin vallasta tai pohdi metatasolla, mitä valta on, vaan käytän foucault'laista lähestymistapaa metodologisten valintojen taustana ja dispositiivia käsitteenä hahmottamaan sitä sosiaalista ja poliittista muutosta, joka on loppupeleissä muutos sosiaalisten käytäntöjen verkostossa, joka mahdollistaa yrittäjyyskasvatuksen.

Vallan tutkimusongelma

Esittämäni Deleuzen dispositiivitulkinnan mukaan dispositiivi muodostuu monista käytännöistä ja niihin sisältyvistä monista erilaisista valtasuhteista. Foucault'n mukaan dispositiivissa "näkemisen mahdollistavat keinot tuovat mukanaan vallan vaikutuksia ja jossa taas vastavuoroisesti pakotuskeinot tekevät kohteensa selvästi havaittaviksi." (Foucault 2014, s. 232). Tai kuten Deleuze esittää, dispositiivissa valtasuhteet yhdistävät tiedon ja subjektivaation, täyttävät tyhjän tilan näkemisen ja lausumisen välillä ja toimivat nuolena diskursiivisten ja ei-diskursiivisten elementtien kesken. Tieto tuottaa valtaa, valta puolestaan tietoa ja samanaikaisesti vallankäyttö on subjektivoivaa (Foucault 1982). En yritä selittää sosiaalispoliittisia muutoksia pelkästään diskursseilla, mutta en myöskään diskursseja pelkästään sosiaalisten muutosten tuotteena. Pikemminkin yritän hahmottaa monitieteellisesti ylideterminoituja syitä yrittäjyyskasvatuksen valtasuhteille (vrt. Fairclough 2010, 289–300).

Kuten tutkielman teoreettisia käsitteitä käsittelevässä kappaleessa toin ilmi, tulee myös valta-analyysi ymmärtää foucault'laisittain problematisointina, jossa mielenkiintoni on paikallisten valtasuhteiden muodostumisessa ja siinä, miten niiden kautta vallan tuottava vaikutus aktuaalisia tai potentiaalisia voimia ohjailevana toimintana näyttäytyy. Toissijaisesti tarkastelen, miten paikalliset valtasuhteet vakiintuvat hallinnaksi erilaisten käytäntöjen kautta, jotka ylläpitävät

ja synnyttävät pitkäjänteisiä ja suunnitelmallisia valtasuhteita. Kolmanneksi, miten nämä hallinnalliset kokonaisuudet kytkeytyvät osaksi laajempia yhteiskuntaa ohjaavia valtapäämääriä, joita Foucault kutsui hallinnan strategioiksi.

Foucault'n mukaan yhteiskunnassa on samanaikaisesti monia erilaisia hallinnan strategioita, jotka pyrkivät hallitsemaan joitakin yhteiskunnallisen toiminnan alueita kuten tuotantoa, taloutta, rikollisuutta tai väestön elinoloja. Nämä valtastrategiat pyrkivät valjastamaan paikalliset valtasuhteet omiin tarkoituksiinsa, jotta yhteiskunnallinen vallankäyttö voisi onnistua. Hallinnalliset strategiat ovat tuloksettomia ilman paikallisia valtasuhteita ja paikalliset valtasuhteet puolestaan tehottomia ilman laajempaa strategiaa, joka verkostoi erilaisia paikallisia valtasuhteita samojen päämäärien ympärille. (Alhanen 2007, 116-132).

Jos lähtökohdaksi otetaan Foucault'n määritelmä dispositiivin metodologisesta roolista Confession of the Flesh -haastattelussa, jossa Foucault totesi dispositiivin olevan tapa hahmottaa heterogeenisyyttä, relationaalisuutta ja funktionaalisuutta erilaisissa dispositiivin muodostavissa suhteissa, niin tulee selväksi, että sen kautta voi mielekkäästi analysoida myös valtasuhteita yrittäjyyskasvatuksen sisällä. Voimme esimerkiksi kysyä miten ja millaisia valtasuhteita yrittäjyyskasvatuksen heterogeeniseen muodostelmaan muotoutuu sen eri tasoilla. Miten tällaisia valtasuhteita on muodostunut eli miten ja minkälaisissa suhteissa yrittäjyyskasvatus on noussut osaksi kansallista koulutuspolitiikkaa?

Relationaalisuuteen puolestaan pääsemme sisälle kysymällä, millaisissa suhteissa yrittäjyyskasvatus on muihin hallinnan elementteihin sen muodostumisen aikaisessa historiallisessa tilanteessa, ja miten yrittäjyyskasvatus muuttaa valtasuhteita? Konkreettisemmin, miten yrittäjyyskasvatus on vaikuttanut koulutuksen kentällä esimerkiksi oppilaiden, opettajien, virkamiesten, poliitikkojen ja paikallisen, kansallisen ja kansainväliseen elinkeinoelämän valtasuhteisiin?

Kolmanneksi, dispositiivin käsitteellä voidaan kuvata "tilannetta, jossa useat mikrokontekstuaaliset suhteet yhtyvät toisiinsa saaden yhteisen suunnan, yhteisen funktion" (Muilu 2011, 71-72). Vallan kontekstissa tämä tarkoittaisi miten paikalliset valtasuhteet ja hallinnalliset strategiat verkostoituvat, jotta ne

vastaavat johonkin tiettyä ajankohtana ”kipeään tarpeeseen”. Toisin sanoen, miten yrittäjyyskasvatuksen sisällä vaikuttavat paikalliset valtasuhteet verkostoituvat osaksi hallinnallisuutta ja miten ne vastaavat ”kipeään tarpeeseen”, saavat yhteisen suunnan, ja onko tämä tarve kuten muun muassa Muilu, nojautuen Foucault’n tuotantoon biopolitiikasta, esittää, ”järjestää inhimillinen elämä koko laajuudessaan”⁵ (Muilu 2011, 78). Näin ollen tätä kappaletta ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten ja millaisia valtasuhteita yrittäjyyskasvatuksen heterogeeniseen muodostelmaan muotoutuu sen eri tasoilla. Konkreettisemmin, miten yrittäjyyskasvatus on noussut osaksi kansallista koulutuspolitiikkaa?

2. Millaisissa suhteissa yrittäjyyskasvatus on muihin diskursseihin ja hallinnan elementteihin? Miten yrittäjyyskasvatus on vaikuttanut koulutuksen kentällä esimerkiksi oppilaiden, opettajien, virkamiesten, poliitikkojen ja paikallisen, kansallisen ja kansainväliseen elinkeinoelämän valtasuhteisiin?

3. Miten yrittäjyyskasvatuksen sisällä vaikuttavat paikalliset valtasuhteet verkostoituvat osaksi hallinnallisuutta ja miten ne vastaavat ”kipeään tarpeeseen”, toisin sanoen, miten ne saavat yhteisen suunnan?

6.1 Valtasuhteiden muodostelmat – elinkeinoelämän koulutuspoliittinen vaikuttaminen

Yrittäjyyskasvatus, kuten kaikki muukin kasvatus, muodostaa ja muodostuu monista valtasuhteista, jotka toimivat rinta rinnan osin ristiriitaisesti osin toisiaan tukevana. Tässä kappaleessa pyrin vastaamaan, miten ja millaisia valtasuhteita yrittäjyyskasvatuksen heterogeeniseen muodostelmaan muotoutuu sen eri tasoilla, ja miten yrittäjyyskasvatuksen valtasuhteet ovat Suomessa muotoutunut sen alkuaikoina.

Kuten olen aiemmissa osioissa tuonut ilmi, on yrittäjyyskasvatuksen juuret elinkeinoelämän koulutuspoliittisissa avauksissa. Pyrin seuraavassa rakentamaan elinkeinoelämän koulutuspoliittisesta vaikuttamisesta historiallisen aikajanan tämän tutkielman kannalta merkityksellisestä kehityskulusta. Tarkoitukseni ei ole esittää, että yrittäjyyskasvatus olisi Suomessa pelkästään

⁵ Biopolitiikasta ja tietokykykapitalismin hallinnallisuudesta katso esim. Lemke 2011; Virtanen 2006; Virtanen 2010, Vähämäki 2009, Värri 2002.

elinkeinoelämän käsialaa tai että sen voisi tyhjentävästi selittää eri henkilöiden, intressiryhmien tai poliittisten puolueiden tai struktuurien kautta. Historiallisen tarkastelun kautta haluan lähinnä osoittaa, kuinka suomalainen ja kansainvälinen elinkeinoelämä on onnistunut vaikuttamaan ei-diskursiivisesti valtasuhteisiin koulutuksen kentällä kuten virkamiesnimityksiin ja siten myös koulutuspoliittiseen diskurssiin, ja edelleen aina opetussuunnitelman perusteisiin, joka puolestaan vaikuttavat suoraan yksittäisiin kouluihin sekä niiden opettajiin ja oppilaisiin.

6.1.1 Sosialismin pelosta kustannustehokkaaseen inhimillisen pääoman kasvattamiseen – kotimaisen elinkeinoelämän koulutuspolitiikkaa 1970-luvulta

Elinkeinoelämän koulutuspoliittinen vaikuttaminen alkoi toden teolla kun muun muassa Suomen teollisuuden keskusliiton (STK) ja Taloudellisen tiedotustoimiston (TaT) aloitteesta perustettiin vuonna 1973 Vapaan koulutuksen tukisäätiö (VKTS), joka oli tarkoitettu ”porvarillisten puolueiden, etujärjestöjen ja elinkeinoelämän keskitetyksi koulutuspoliittiseksi vaikutus- ja tutkimusorganisaatioksi” (Okkonen 2012, 25; kts myös Suutarinen 2008). VKTS:n toiminnan laukaisijana oli sosialismin pelko elinkeinoelämässä eli uhkakuvat siitä, että suomalainen vasemmisto on valmistelemassa sosialismia muun muassa koulutuksen kautta, esimerkiksi vuoden 1968 peruskoulu-uudistuksella (Aho 2010). Vuonna 1974 perustettu Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA) perustettiin niin ikään parantamaan ei-sosialististen toimijoiden suhteita ja edistämään oikeistolaista politiikkaa, tosin huomattavasti laajemmalla kentällä (Okkonen 2013). VKTS:n rahoittajana toimikin nimenomaan EVA, joka rahoitti muitakin elinkeinoelämän kannalta mielekkäitä järjestöjä ja politikkoja (Suutarinen 2008, Okkonen 2013).

VKTS:n alkuaikoina sen toiminta organisoitui peruskoulu-uudistuksen ja kouludemokratian vastustamiseen, mutta peruskoulu-uudistuksen käynnistyttyä suuntautui vaikuttaminen ja tutkimus yhä enemmän yleisesti koulutuspolitiikkaan. Esimerkiksi vuonna 1977 muodostettu vaikutusvaltainen Tornin ryhmä kokosi yhteen parlamentaarisia toimijoita, virkamiehiä, tutkijoita ja muita oikeistolaista koulutuspolitiikkaa edistämään pyrkiviä. (Suutarinen 2008, Okkonen 2012). Tornin ryhmään kuului monia koulutuspolitiikan silloisia ja myöhempi avainhenkilöitä kuten vuonna 1980 Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen

johtajaksi noussut Jouko Kari ja opetusministerinä vuosina 1991–1994 toiminut kokoomuksen Riitta Uosukainen (Suutarinen 2008, Helsingin sanomat 2010). Jotakin VKTS:n vaikutusvallasta suomalaiseen koulutuspolitiikkaan kertoo myös Suutarisen siteeraaman säätiön toiminnanjohtaja Jaakko Ahon kertomus, jonka mukaan säätiön piirissä tehtiin ”keskustapuolueen ja muiden porvarillisten puolueiden eduskuntaryhmien ryhmäpuheenvuorot, kun eduskunnassa käsiteltiin koulutuspoliittisia asioita” (Suutarinen 2008).

Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminta oli hyvin salaista ja organisoitu solumaisesti erillisiin pienryhmiin. Suutarisen mukaan näiden pienryhmien toimintaa johti koordinaatioryhmä, jonka puheenjohtajana oli STK:n koulutusosaston (sittemmin Teollisuuden koulutusvaliokunta) päällikkö Matti Peltonen, jonka kirjoituksia yrittäjyyskasvatuksesta olen aiemmissa kappaleissa käsitellyt (Suutarinen 2008). Vaikka säätiö sai perusrahoituksensa EVA:lta oli sen toiminta Okkosien siteeraamien EVA:n arkistoiden mukaan lähempänä Teollisuuden koulutusvaliokuntaa kuin EVA:a (Okkonen 2012, 36).

Vuonna 1982 STK:n perustaman Teollisuuden koulutusvaliokunnan (TKL) johtohenkilöstöön kuului monia nimiä Vapaan koulutuksen tukisäätiöstä. Teollisuuden koulutusvaliokunta tuotti pääasiassa tietoa suomalaisen koulutuksen tilasta ja hahmotteli elinkeinoelämän kannalta suotuisaa koulutustulevaisuutta etenkin sen omissa pamfleteissa, mutta myös muun mediavaikuttamisen kautta. 1990-luvun koulutuspoliittista muutosta tutkinut Janne Varjo on kuvannut Teollisuuden koulutusvaliokunnan merkitystä suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun merkittäväksi (Varjo 2007, 93). Varjon siteeraaman Pia Vähäsen pro gradu-tutkielman mukaan Teollisuuden koulutusvaliokunnan vaatimuksista voimakkaimmin vastakaikua saivat ”matemaattis-luonnontieteellisten aineiden aseman ja arvostuksen nostaminen, yleinen valinnaisuuden lisääminen opetussuunnitelmissa sekä yrittäjyyskasvatus” (Varjo 2007, 93 viitaten Vähänen 1998, 89.).

Teollisuuden koulutusvaliokunta merkitsi elinkeinoelämän koulutuspoliittisen vaikuttamisen avautumista, jota voisi kuvata salaisen puolustustaistelun vaihtumisesta avoimeksi hyökkäykseksi. Vapaan koulutuksen tukisäätiön merkitys väheni pitkin 1980-lukua ja se lakkautettiin lopulta vuonna 1991. Teollisuuden koulutusvaliokunnan merkityksen lisääntyminen säätiössä näkyy esimerkiksi säätiön vuoden 1989 toimintakertomuksessa, jossa todetaan

että "VKTS:n" ajamat muutokset koulutyöhön olivat tulossa hyväksytyksi vallitsevana käsityksenä. Säätiössä näitä sisältöjä luonnehdittiin "ajankohtaisten tietojen ja taitojen tuottamiseksi tulosvastuullisesti" eli käytännössä historian ja yhteiskuntaopin opetusta vähennettiin matemaattisluonnontieteellisten aineiden ja kielten saadessa enemmän tilaa (Suutarinen 2008, 33).

Varjon mukaan Teollisuuden koulutusvaliokunta nosti suomalaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun erityisesti uusliberalistisesti värittyneitä avauksia kustannustehokkuudesta, kilpailukyvyistä, inhimillisestä pääomasta, laadun mittaamisesta ja "mahdollisuuksien tasa-arvoksi" myöhemmin nimetyn ajattelun, jonka keskiössä oli ajatus siitä, että peruskoulu oli liian tasapäistävää ja voimavaroja tuli pikemminkin suunnata "lahjakkaimmille" oppilaille ja näiden oppimistulosten maksimointiin (Varjo 2007, 93–97). Ajatus koulutuksellisen tasa-arvon uudelleenmäärittelystä sai arvovaltaista tukea silloisen pääministeri Harri Holkerin (kok.) marraskuussa 1987 pitämästä puheesta Suomen rehtorit ry:n tilaisuudessa, jossa hän puolusti tasoryhmiä ja välillisesti koulutuksen taloudellisen tuottavuuden parempaa huomioimista. Varjo kutsuu Holkerin puhetta merkkipaaluksi koulutuksen eetoksen muutoksessa, jopa "uuden aikakauden ohjelmanjulistukseksi", joka korosti kuinka yritystalouden sanasto ja ajattelu oli löytänyt tiensä politiikan ja kasvatustieteen huipulle (Varjo 2007, 96–97). Holkerin puhetta voisi myös kuvata suorasukaisemmin ylistykseksi inhimilliselle pääomalle ja sen kustannustehokkaammalle hyödyntämiselle.

6.1.2 Talous on vain metodi – ylikansallisen elinkeinoelämän koulutuspolitiikkaa

Teollisuuden koulutusvaliokunta ei ollut ainoa tulokas 1980-luvun alussa merkittävien koulutuspoliittisten vaikuttajien joukkoon. Samoihin aikoihin kansainvälinen Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö (OECD) alkoi kiinnostua etenevässä määrin koulutuspolitiikasta ja etenkin sen yhteydestä inhimilliseen pääomaan ja siten taloudelliseen menestykseen (Papadopoulos 1994). Vuonna 1982 OECD julkaisi ensimmäisen maatutkimuksen Suomesta, joka varsinaisesti käynnisti OECD:n vahvan koulutuspoliittisen vaikuttamisen Suomessa asiantuntijaorganisaationa ja arvovaltaisena kansallisen koulutuspolitiikan kommentaattorina, laaduntarkkailijana ja neuvonantajana.

Maatutkimuksen suosituksissa OECD muun muassa totesi, että Suomen pitäisi tuoda koulutussektoria ja työelämää lähemmäksi toisiaan ja lisätä elinkeinoelämän vaikutusta koulutukseen. (Rinne ym. 2004, 465; Antikainen ja Rinne 2012). Toisin sanoen OECD pyrki vaikuttamaan suomalaisen kasvatustalouden vahvaan keskusjohtaisuuteen ja muuttamaan niitä verkostoja, joissa koulutuspolitiikasta päätettiin kansallisella ja paikallisella tasolla, ja siten mahdollistamaan elinkeinoelämälle paremmat vaikutusmahdollisuudet myös koulutuspoliittisten kysymysten ja tulosten määrittelyyn.

OECD:n tutkija George Papadopoulos kertoo OECD:n koulutusjaostoa (The Centre for Educational Research and Innovation – CERI) kuvaavassa historiikissaan, että vuonna 1984 eri maiden opetusministerit kokoontuivat OECD:n konferenssissa pohtimaan työmarkkinoiden ja talouden rakennemuutoksen sekä teknologisen kehityksen merkitystä koulutukselle ja inhimilliselle pääomalle. Lopputulema oli, että OECD ja CERI keskittyvät seuraavat vuosikymmenet tutkimaan, tiedottamaan ja vaikuttamaan koulutuspolitiikkaan, inhimillisen pääoman hyödyntämiseen sekä työmarkkinoiden muutokseen (Papadopoulos 1994). OECD julkaisikin 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla kymmeniä monografioita ja järjesti vähintäänkin kymmeniä konferensseja työmarkkinoiden ja teknologian muutoksesta, inhimillisestä pääomasta ja koulutuksesta.

OECD:n koulutuspoliittinen kiinnostus 1980-1990-luvulla keskittyi monipuolisesti inhimillisen pääoman kasvattamisen ympärille, koulutuksen merkitykselle talouskasvulle, kasvavan työttömyyden torjuntaan sekä laadun tarkkailuun ja kustannustehokkaiden mallien luomiseen (Bengtsson 1993; Papadopoulos 1994, 174-180; Antikainen ja Rinne 2012). OECD:n varhaisissa julkaisuissa toistuvat yrittäjyyskasvatuksessa ja elinikäisen oppimisen diskursseissa myöhemmin tutuksi tulleet teemat joustavuudesta, sopeutuvuudesta, henkilökohtaisesta vastuusta, luovuudesta ja yrittäjämäisestä toimintatavasta. Osa konferensseista ja julkaisuista on tehty osana CERI:n toimintaa, osa taas OECD:n laajemmassa kontekstissa. Yrittäjyyskasvatuksen kannalta kenties merkittävämpiä OECD:n julkaisuja ovat olleet: *Education in Modern Society* (1985), *Education and the Economy in a Changing Society* (1989), *Towards an 'Enterprising Culture': A Challenge for Education and*

Training (1989) ja Knowledge Bases for Education Policies (1996). (Papadopoulos 1994 & CERI 2012).

Olen analysoinut osana tätä tutkielmaa näistä tarkemmin kahta: OECD/CERI:n monografiaa Towards an 'Enterprising Culture': A Challenge for Education and Training (1989) sekä OECD:n Education and the Economy in a Changing Society (1989). Molemmat julkaisut on tehty osana konferenssien sarjoja ja noin viisi vuotta OECD aloitettua keskittymisen inhimillisen pääoman edistämiseen koulutuksen kautta. 'Towards an 'Enterprising Culture' keskittyy puhtaammin yrittäjyyden edistämiseen koulutuksen kautta sen eri asteilla, kun puolestaan Education and the Economy in a Changing Society kuvaa monipuolisemmin työmarkkinoiden muutosta ja tarvetta uudella koulutuspoliittiselle ajattelulle varhaiskasvatuksesta aina työuran loppuun asti.

Monografia Towards an 'Enterprising Culture': A Challenge for Education and Training alkaa Sony Corporationin johtaja Akio Moritan kuvailulla kuinka Sony ja muut yritykset tulevat tarvitsemaan "joustavia, sopeutumiskykyisiä, luovia ja vastuuntuntoisia työntekijöitä", jotka kokevat henkilökohtaista vastuuta yrityksen kehittämisestä ja muutoksesta (OECD 1989a, 5-6). Monografiassa Akio Moritan yritystarpeet naturalisoidaan luonnolliseksi asiantilaksi retorisella argumentilla kilpailukyvystä. Samoin ne nopeasti kontekstualisoidaan uudelleen koskemaan koko yhteiskuntaa, kaikkia sen jäseniä sekä kaikkea elämänaikaa:

"Or to put it briefly, it soon becomes apparent that an examination of "enterprise" cannot be carried out in isolation from a consideration of the many major and rapid social and economic changes going on currently, and for the foreseeable future, in all modern societies. Enterprise is both the contributor to, and result of, these changes. There is, then, an overall general rationale behind efforts to enable people -- and not just young people by any means -- to develop the kinds of "enterprise skills" referred to above, which is to do with helping people to develop the capacities needed not just to cope with or adjust to the manifold changes affecting every aspect of their lives, but to enable them to see change as the norm, and indeed contribute to it." (OECD 1989a, 11)

Lisäksi yrittäjämäinen käytös tulisi omaksua kaikilla yhteiskunnan sektoreilla, etenkin koulutuksessa, ei suinkaan, jotta ihmiset oppisivat yrityksistä, vaan jotta "henkilökohtainen kehittyminen" eli kilpailu itseä ja muita vastaan, ja jatkuva kehittyminen nousisi elämän keskiöön (ibid., 7-8). Monografiassa esitetään, että tätä varten varsinkin koulutuksessa tarvitaan kvalitatiivisia muutoksia ja uudenlaista ajattelua:

“If an ‘enterprise culture’ is found in societies in which all their individual citizens and all their social and economic institutions and organisations are creative, adaptable, flexible, and opportunist in their outlook, why exclude educational institutions?” --

- - the fact [is] that enterprise skills and initiatives are something more than new curriculum packages". - - they require new methods which take teachers and trainers into entirely new fields. To put it simply, "enterprise skills" such as creativity and problem-solving cannot be taught, nor can they necessarily be learned through organised experience. They demand something akin to the so-called "three new Rs" (risk, role, reality) described in an earlier OECD report - -." (OECD 1989a, 26)

Norman Fairclough käyttää artikkelissaan kriittisen diskurssianalyysin tutkimusmetodeista uudelleenkontekstualisointia yhtenä tapana hahmottaa sosiaalista muutosta diskurssianalyttisesti. Esimerkiksi yllä olevassa OECD:n tekstissä Moritan ja muiden yritysjohtajien tarpeet tehokkaammasta työvoimasta uudelleenkontekstualisoidaan ensin paikallisesta työvoimapolitiittisesta kysymyksestä taloudelliseksi ja sosiaaliseksi, jolloin sen ala koskettaakin koko yhteiskuntaa ja kaikkia sen jäseniä. Lisäksi spatiaalinen ja ajallinen konteksti irrotetaan yksittäisestä tilanteesta koskemaan koko globaalia taloutta sen kansainvälisestä ulottuvuudesta aina paikalliseen, ja kaikkia sen osia sekä menneessä (arvioinnin kautta), nykyisyydessä että tulevaisuudessa. Näin kysymys työvoiman hallinnasta siirtyy yksittäisen yrityksen henkilöstöhallinnosta kansainväliseen koulutuspolitiikkaan ja sieltä edelleen paikalliselle tasolle yksittäiseen oppilaaseen, josta tulee näin hallinnan objekti ja subjekti. (Fairclough 2010, 292–293).

Puolestaan vuonna 1988 pidetyssä OECD:n konferenssissa Education and the Economy in a Changing Society, muun muassa Ranskan ja Portugalin opetusministereiden johtama työryhmä toteaa, että jo pienille lapsille tulisi opettaa ”taloudellista todellisuutta”, koska näiden arvomaailma muotoutuu jo nuorena. Työryhmä jatkaa toteamalla, joskaan ei täysin yhteisymmärryksessä, että koulut ovat liiaksi eristäytyneitä todellisuudesta ja näiden olisi hyvä verkostoitua enemmän paikalliseen elinkeinoelämään, joka kykenisi varsinkin toisella asteella kertomaan joustavasti minkälaisia työntekijöitä tarvitsevat ja mitä taitoja näillä tulisi olla:

“It was an encouraging sign of the times that schools were breaking out of their time-honored isolation and establishing relations with local enterprises and communities. At the same time, that trend should not be construed, in

the way some liked to think, as a move away from an unreal world towards a real one. Schools were already very real worlds, as the delegate of the United States insisted. As schools were opening out, so was the world of work, which had been guilty of isolationism in the past. Some employers now wished to make their views known on the content of the school curriculum. However, too many institutional rigidities remained on both sides.” (OECD 1989b, 94).

Työryhmä pohti myös tulisiko OECD:n toivomat uudet osaamisalueet liittää opetussuunnitelmiin omana kouluaineenaan vai ympätä aikaisempiin. Jonkinlainen konsensus oli, että opetussuunnitelmissa tulisi vähentää aineiden eriytyneisyyttä ja lisätä eheyttämistä ja projektimaisuutta. Työryhmä kiinnitti myös paljon huomiota opettajien jatkokoulutukseen, koska opettajien ”motivaatio on tärkein tekijä mitä tulee innovaatioiden toteuttamiseen”. (ibid., 9397). Myöhemmin monografiassa korostetaan moneen kertaan, kuinka tärkeää kilpailukyvyyn säilyttämiseksi on, että niin valtiot kuin yksittäiset toimijatkin (yritykset, koulut ja yksittäiset työntekijät) maksimoivat joustavuutta ja sopeutuvuutta edistävät toimenpiteet nopeasti muuttuvassa taloudessa ja ottavat elinkeinoelämän paremmin huomioon koulutuksen suunnittelussa (ibid, 112 & 117):

“It is a clear expression, first, of the policy pressures currently facing all Member countries of the OECD: pressures for continuing structural adjustment and social change; pressures for micro-economic policy measures to complement traditional demand management policies; pressures for further improvements in productivity and performance; and pressures associated with changes in demographic structure, technology and the organisation of work. For some of us the urgency of these pressures has been sharpened by changes in our competitive position in the international marketplace.” (OECD 1989b, 112).

CERI:n johtajana vuodesta 1989 toiminut Jarl Bengtsson rummuttaa alun perin vuonna 1991 julkaistussa artikkelissaan niin ikään moneen kertaan, kuinka tärkeää yrityksille on omaksua uusi työnteon ja johtamisen kulttuuri, joka lisää yksilöiden vastuuta, luovuutta ja yrittäjämäistä toimintatapaa. Jotta yritykset voisivat onnistua tehtävässään, on Bengtssonin mukaan siihen tähtäävän koulutuksen alettava jo peruskoulusta, jonka tulisi keskittyä lisäämään halukkuutta elinikäiseen oppimiseen eli jatkuvaan itsensä kehittämiseen muun muassa yrittäjämäistä toimintatapaa lisäämällä. (Bengtsson 1993, 141 & 146).

OECD:n teksteissä yrittäjäyyskasvatus naturalisoidaan jatkuvasti luonnolliseksi ja välttämättömäksi osaksi muuttuvaa taloutta, jonka muutos niin ikään nähdään luonnollisena ja sopeutumista vaativana, vaikka toisaalta sen

voisi tulkita elinkeinoelämän yritykseksi jatkaa hiipumassa ollutta talouskasvua pitkälle tulevaisuuteen. Fairclough huomauttaakin, että naturalisoidut diskurssit ovat erittäin tehokkaita säilyttämään ja uusintamaan kulttuurillisia ja ideologisia valta-asemia, koska ne luovat kuvan pysyvistä ja kiinteistä tiedon, vallan ja subjektin positioista, joita on vaikea haastaa koska ne sisältyvät niin laajaan diskursiivisten ja ei-diskursiivisten elementtien verkostoon (Fairclough 2010, 128-129). Niin ikään OECD:n teksteissä pyritään jatkuvasti vaikuttamaan elinkeinoelämän ja muiden koulutustoimijoiden suhteeseen kansainväliseltä tasolta paikalliselle. Elinkeinoelämän kasvavalla vallalla tavoitellaan muutosta; ei pelkästään koulutuksen sisällöissä, vaan myös opetusmenetelmissä, joiden tavoitteena on muodostaa hallittavia subjektipositioita, jossa subjekti mieltää itsensä aktiiviseksi sopeutujaksi. Koska tavoitteena on loppupeleissä muuttaa koulutuksen kohteita eli oppilaita, on myös opettajien jatkokouluttaminen tärkeä OECD:lle. Näin OECD:n ajaman muutoksen kohteina että toteuttajina näyttäytyy oikeastaan koko se koululaitos, joka esitetään eristäytyneeksi ”oikeasta maailmasta” eli työelämästä ja taloustieteellisistä diskursseista. Margaret Thatcheria lainaten: Talous on metodi; tavoitteena on muuttaa sydän ja sielu (Thatcher 1981).

6.1.3 Suomi OECD:n mallioppilaana?

Suomi ei suinkaan ole ollut pelkästään passiivisena sivustaseuraajana ja suositusten toteuttajana OECD:n inhimillisen pääoman politiikassa kuten aiemmasta tieteellisestä kirjallisuudesta voisi paikoitellen päätellä. Esimerkiksi vuonna 1988 OECD julkaisi 1970-luvulla Suomen opetusministerinä ja myöhemmin kauppaja- ja teollisuusministerinä toimineen Ulf Sundqvistin (SDP) toimittaman raportin ”New Technologies in the 1990s: A Socio-Economic Strategy”, jossa teknologisen muutoksen sanotaan vaativan ennen kaikkea, muun OECD:n linjan mukaisesti, tuekseen poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia muutoksia niin koulutukseen kuin työmarkkinoiden organisaatioonkin esimerkiksi sisäisen yrittäjyyden kautta (OECD 1988).

Sivuhuomautuksena mainittakoon, että vielä 1970-luvun alussa Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnanjohtaja Jaakko Aho kumppaneineen piti silloin nuorta Sundqvistia juurikin yhtenä niistä vaarantekijöistä, jotka ovat

sosialisoimassa Suomea koulun kautta (Aho 2010). Yksi Vapaan koulutuksen tukisäätiön toimijoista STK:n Heikki Hirvinen puolestaan työskenteli VKTS:n ja Teollisuuden koulutusvaliokunnan jälkeen muun muassa nimenomaan OECD:n teollisuuspoolin BIAC:n (The Business and Industry Advisory Committee) koulutuskomiteassa (Suutarinen 2008, 50).

Sundqvistin raporttia seurasi OECD:n konferenssi Helsingissä vuonna 1989 nimellä Technological Change as a Social Process. Suomalaista työ- ja talouselämää tutkinut Antti Kasvio piti Sundqvistin raporttia ja sitä seurannutta konferenssia hyvin merkityksellisenä suomalaiselle innovaatiotaloudelle. Konferenssi käytännössä esimerkiksi käynnisti Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen (ETLA) tutkimus- ja julkaisusarjan inhimillisen pääoman ja koulutuksen merkityksestä talouskasvulle, joka niin ikään painotti koulutuksen sisältöjen ja metodien uudistamisen tarvetta (kts. esimerkiksi Asplund 1991, 51–52), sekä vaikutti omalta osaltaan valtioneuvoston Tiede ja teknologianeuvoston toimintaan. (Kasvio 1994, 60). Niin ikään vuonna 1993 valtioneuvosto järjesti yhdessä OECD:n kanssa konferenssin ”Technology, Innovation Policy and Employment”.

Koulutussosiologian professorit Risto Rinne ja Ari Antikainen ovat analysoineet muun muassa OECD:n koulutuspoliittista vaikuttamista Suomessa ja toteavat sen olevan merkittävin kansainvälinen koulutuspolitiikkaan vaikuttava organisaatio läntisissä teollisuusmaissa 2000-luvulla. Siinä missä aiemmin esimerkiksi Pohjoismaiden neuvosto ja Yhdistyneiden kansakuntien UNESCO olivat merkittäviä vaikuttajia Suomessa lähinnä kulttuurisella tasolla, on globalisaation myötä suurien talousmahtien kuten IMF:n, WTO:n, Maailmanpankin, EU:n ja OECD:n vaikuttaminen muuttunut entistä institutionalisoidummaksi ja tietopohjaisemmaksi. EU:n osalta hallinta perustuu tiedonhallinnan ohella osittain myös normatiivisiin sopimuksiin jäsenvaltioiden kesken, joita on solmittu alkaen Maastrichtin sopimuksesta vuonna 1993, jolla Euroopan unioni perustettiin, ja jossa koulutuspolitiikka todettiin osaksi sen vastuualueita tai Lissabonin strategiassa vuodelta 2000, jossa tietopohjainen talous nostettiin EU:n peruskiveksi ja koulutus sen osaksi. Monikansallisten toimijoiden toiminnassa on myös jonkin verran päällekkäisyyksiä ja samoja nimiä vilahtelee sekä OECD:n, Maailmanpankin, EU:n ja UNESCO:n neuvonantajien joukossa.

Rinne ja muut tutkijat esittävät OECD:n vaikutuksen Suomessa perustuvan ennen kaikkea poliittisten ideoiden ja diskurssien maahantuontiin, legitimointiin, implementoinnin avustamiseen ja tärkeiksi nostettavien aiheiden asettamiseen, ja huomauttavat että koulutuspoliittinen muutos on nopeinta ja selkeintä poliittisissa diskursseissa (esimerkiksi Opetusministeriön virkamieskunnassa) ja hitainta sosiokulttuurisissa käytännöissä (Rinne ja Antikainen 2012, 458 & 469). OECD hallitsee koulutuspoliittisten diskurssien suuntaa tekemällä monikansallista laaduntarkkailua ja vertailua koulutuspolitiikasta ja sen tuloksista (muun muassa oppimistuloksista, jatkokouluttautumisesta ja työllistymisestä), jonka myötä sen ohjausvalta perustuu ennen kaikkea tiedonhallintaan, jota se voi toteuttaa laajojen resurssiensa ansiosta (Rinne ym. 2004, 475–477). Koska OECD:llä ei ole mandaattia tehdä sitovia päätöksiä eri maiden koulutuspolitiikasta kuvaavat Rinne ja Antikainen OECD:tä ”harmaaksi eminenssiksi”, joka toimii vallan varjoissa ohjaillen parlamentaarista valtaa pitäviä haluamaansa suuntaan. (Antikainen ja Rinne 2012, 450). Tutkijat ovatkin kuvanneet Suomea OECD:n mallioppilaaksi, joka kuuntelee ja toteuttaa kiltisti ylempää tulevia ohjeita, joskus jopa siihen pisteeseen, että OECD:n on pitänyt patistella Suomea hiljentämään tahtia (Rinne ym. 2004). Missä määrin OECD vaikutti suoraan suomalaiseen koulutuspolitiikkaan 1980-luvulla ja 1990-luvun ensimmäisinä vuosina on jatkotutkimusta vaativa aihe ja vaatisi syventymistä eri virastojen ja järjestöjen arkistoihin. OECD:n oppimistulosten mittaristot (esimerkiksi PISA) alkoivat toden teolla vasta 1990-luvun lopussa ja 2000-luvulla, jolloin OECD:n tiedonhallinta globaalissa koulutuspolitiikassa on lisääntynyt huomattavasti. Kuitenkin tämän rajallisen tutkielman valossa voi sanoa, että OECD:n tutkimuksissa ja konferensseissa esiintyneet argumentit inhimillisestä pääomasta, tietopohjaisesta taloudesta ja koulutuksen roolista siinä ovat esiintyneet lähes identtisinä suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa pitkin 1980-lukua ja vahvistuneet osaksi hallitustyöskentelyä 1990-luvun ensimmäisinä vuosina.

Rinne ja Antikainen esittävät, että yksi syy OECD:n vahvalle vaikutukselle Suomessa on pienen valtion halu osoittaa merkitystä ja yhteistyökykyä länsimaisten toimijoiden kanssa erotuksena vanhalle Neuvostoliittoa myötäilevälle politiikalle. Neuvostoliiton romahdettua Suomi lähentyikin entistä selkeämmin länsimaita ja liittyi vuonna 1995 Euroopan unioniin. Itse esittäisin

OECD:n vaikutuksen (ja yleisesti taloudellisten diskurssien yleistymisen) syiksi edellä mainittujen ohella muun muassa 1980-luvulla vallinneita näkymiä jatkuvasta talouskasvusta sekä teknologisesta kehityksestä ja sen merkityksestä suomalaiselle taloudelle. Suomalainen elinkeinoelämä oli 1980-1990-luvulla hyvin perillä kansainvälisestä teknologisesta ja poliittisesta kehityksestä sekä yleisesti huolestunut talouskasvun hidastumisesta länsimaissa, ja niinpä esimerkiksi teknologiateollisuuden panostettiin eksplisiittisesti Holkerin hallituskaudella 1980-luvun lopussa muuttamalla entinen Valtion tiedeneuvosto Tiede- ja teknologianeuvostoksi (Kasvio 1994). Nokian taloudellisen menestyksen myötä teknologiateollisuus nousikin 1990-luvulla melkein tyhjästä Suomen suurimmaksi teollisuudenalaksi samalla kun vienti Neuvostoliittoon romahdutti perinteisesti isoja teollisuudenaloja.

Myös 1990-luvun alun lama vaikutti erittäin vahvasti kaikkiin politiikan sektoreihin ja diskursseihin Suomessa. Kuten Janne Varjo ilmaisee väitöskirjassaan: "lamaa käsiteltiin politiikan pelin yläpuolella olevana ankarana välttämättömyytenä ja pakkona" (Varjo 2007, 214). Tämä mahdollisti taloudellisen kilpailukyvyyn asettamisen politiikan keskiöön, oli kyse sitten koulutuspolitiikasta tai työllisyyspolitiikasta, ja legitimoivat osaltaan jo 1980-luvulla yleistyneet taloustieteeseen perustuvat argumentit "pakkona" ja luonnollisena totuutena, jotka ovat poliittisen väittelyn yläpuolella. Lisäksi laman aiheuttama massatyöttömyys pakotti valtion kannustamaan ihmisiä perustamaan yrityksiä, jotta nämä voisivat työllistää itsensä ja huoltosuhde pysyisi jotenkin hallinnassa.

Kilpailukykydiskurssi politiikan välineenä ei ole pelkästään suomalainen ilmiö vaan osa laajempaa uusliberaalia poliittista diskurssia ja koulutusmarkkinoita, josta on kirjoitettu paljon myös kansainvälisesti (kts. esim. Rizvi & Lingard 2010; Ball 2012.) Anu Kantola liittää kilpailukykydiskurssin yleistymiseen Suomessa niin ikään lamaan ja Esko Ahon ensimmäiseen hallitukseen ja korostaa, kuinka jotkut toimijat esittivät laman syyksi ylisuureksi paisuneen julkisen sektorin ja ratkaisuksi kilpailun lisäämisen yksityisten markkinoiden kautta. Kantola myös korostaa, että vaikka kilpailukyvyyn mittaamisesta ei ole yksimielisyyttä, nostaa se taloudellisen ajattelun kaikille politiikkalohkoille. (Kantola 2010). Stephen Ball huomauttaa Lyotardia lainaten, että tällaisen diskursiivisen muutoksen voi hahmottaa siirtymänä kysymyksistä "onko se oikeudenmukaista tai totta" kysymyksiin kuten "onko se toimivaa,

tehokasta tai myyvää”. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, että kilpailukykydiskurssien puhe on individualistista sekä korostaa joustavuutta ja yrittäjämäistä toimintatapaa. Toisin sanoen, tässäkin hallinnallisuus kohdistetaan yksittäisiin yksiköihin ja loppupeleissä edelleen yksilöön ja hänen kykyynsä toimia kilpailukykyisesti. (Ball 2012, 27–33).

6.1.4 Valtio mahdollistajana - Instituutioiden miehittäminen

Uusliberalismia kuvaillaan usein populaariteoksissa markkinavaltana ja valtioiden heikentymisenä tai katoamisena, vaikka valtio tulisi Foucault’n tutkimusten valossa pikemminkin nähdä uusliberaalien uudistusten mahdollistajana, ja kilpailuun perustuvien markkinoiden reunaehtojen ja laillisuusperiaatteiden valvojana eli kiinteänä ja ainakin vielä tarpeellisena osana uusliberalismia hallinnallisuutta (Foucault 2008, 159–213). Suomalaisen yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa valtion interventiolla ja eduskunnan ohjausvallalla on ollut tärkeä rooli yrittäjyyskasvatuksen mahdollistajana, ja nimenomaan valtioneuvoston toiminta on loppukädessä muuttanut paikallisia valtasuhteita koulutuksen kentällä.

Janne Varjo huomauttaa, että ymmärtääkseen 1990-luvun koulutuspoliittisia uudistuksia tulee hahmottaa, että koulutuspolitiikan valta oli siirtynyt peruskoulu-uudistuksen jälkeen enemmän ja enemmän eduskunnalta virkamieskunnalle ministeriöissä ja valtion virastoissa:

Peruskoulu-uudistuksen toteuttamisessa aktiivisesti mukana ollut eduskunta oli 1960-luvun jälkeen jäänyt sivuun koulutuspolitiikan kentällä. Eduskunnan merkitys koulutuspolitiikan suuntaajana oli vähentynyt 1970- ja 1980-luvuilla, ja vastaavasti valtioneuvoston sekä opetus- ja valtionvarainministeriöiden sekä niiden virkamiesten koulutuspoliittinen painoarvo oli kasvanut. Koulutuspolitiikka oli muuttunut pitkälti kouluhallinnoksi.” (Varjo 2007, 103).

Tätä taustaa vasten tulee ymmärrettäväksi edellä esittämäni huomio kansainvälisen kilpailukykydiskurssin siirtymisetä talouspolitiikasta koulutuksen kentälle 80–90-luvun taitteessa etenkin virkamieskunnan kautta. Mutta sitäkin merkittävämpää on ymmärtää hallintokulttuurin muutos, jotta voi ymmärtää mikä

merkitys Harri Holkerin ja Esko Ahon hallituskausilla ja niiden ministeri- ja virkamiesnimityksillä oli koulutuspolitiikan kannalta.

Vuosina 1987–1991 toimineen Harri Holkerin (kok.) sinipunahallituksen yksi päämäärä oli uudistaa Suomen taloutta ”hallitun rakennemuutoksen” kautta. Opetusministerinä toimi lähes koko hallituskauden Christoffer Taxell (rkp), joka toimi myöhemmin Elinkeinoelämän keskusliiton johtajana vuosina 2005–2006. Yksi rakennemuutoksen elementti oli koulutus, jota lähdettiinkin uudistamaan todenteolla:

”Koko koulutusjärjestelmää koskevien rakenteellisten sekä sisällöllisten suuntaviivojen hahmottelua varten opetusministeriöön asetettiin syksyllä 1987 niin sanottu koulutuspolitiikan johtoryhmä, johon kuuluivat ministerien lisäksi kaikki hallinnonalan korkeimmat virkamiehet (Autio 1997, 59). Vuoden 1988 aikana johtoryhmä valmisti muistiot (Koulutuksen kehittäminen 1989), joka tarkasteli harjoitetun koulutuspolitiikan tuloksia, arvioi koulutuksen kehittämistarpeita sekä hahmotteli peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämislinjoja pidemmällä aikavälillä (emt.3).” (Varjo 2007, 98)

Myöhemmin hallituskauden aikana ”Christoffer Taxell (r.) ja myöhemmin Ole Norrback (r.) antoi koulutuspoliittisen selonteon nimellä ”Suomen koulujärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat” (VNS 3/1990 vp) 22.5.1990 eduskunnalle. – uuden koulutuspolitiikan lähtökohdat.” (Varjo 2007, 105) Varjon mukaan molempia selvityksiä voi pitää erittäin tärkeinä kasvatustalouden suunnanmuutokselle entisestä suunnitelmallisesta ja tasa-arvoa korostavasta ajattelusta markkinaehtoiseen kasvatukseen, jonka keskiössä on koulutuksen merkitys kansallisen kilpailukykyyn ja talouspolitiikan välineenä (Varjo 2007).’

Holkerin hallituksen koulutuspoliittista selontekoa alettiin käsitellä Sivistysvaliokunnassa, jonka puheenjohtajanaan toimi kokoomuksen Erkki Pystynen. Sivistysvaliokunnan jatkoi hallituksen, Opetusministeriön ja OECD:n koulutuspoliittisella linjalla ja korosti, että tulevaisuudessa huomion tulee olla opetuksen sisällöissä ja menetelmissä, joita tuli uudistaa joustavuuden, luovuuden ja työelämälähtöisyyden lisäämiseksi:

”Valiokunnan mielestä erityistä huomiota on kiinnitettävä opetuksen sisältöihin ja menetelmiin. Muut koulutusta koskevat tekijät, kuten esimerkiksi hallinto ja koulutusrakenteet, tulee järjestää joustavasti palvelemaan koulutukselle asetettavien tavoitteiden toteuttamista. -- Tulevaisuudessa työn

hallinta edellyttää nykyistä syvempien ja laajempien tietojen ja taitojen ohella yhä enemmän luovuutta ja hyvää yleissivistystä. Koulun tehtävänä on antaa nuorille perusvalmiudet työelämässä selviämiseen ja elämään yleensä.” (SiVM 11/1990 vp, 2 & 3)

Esko Ahon porvarihallitus (1991–1995) jatkoi koulutuspoliittisia uudistuksia siitä mihin edellinen hallitus oli lopettanut. Opetusministerinä toimi Riitta Uosukainen (kok.), joka oli aiemmin osoittanut koulutuspoliittista osaamistaan muun muassa Vapaan koulutuksen tukisäätiön tehtävissä. Hallituksen viimeisen vuoden Opetusministerinä toimi Olli-Pekka Heinonen (kok.). Samanaikaisesti vuosikymmeniä sosiaalidemokraattien hallinnassa ollut Kouluhallitus yhdistettiin Ammattikasvatushallituksen kanssa ja syntyi uusi Opetushallitus hallinnoimaan kasvatuspoliittisia kysymyksiä. Uuden Opetushallituksen johtoon valittiin kokoomuksen Vilho Hirvi, jonka sanomisia yrittäjyyskasvatuksesta olen jo aiemmin analysoinut tässä tutkielmassa. Kokoomus säilytti myös edellisellä hallituskaudella pitämänsä Sivistysvaliokunnan paikan, jolloin voidaan puhua ”koulutuspoliittisesta värisuorasta”, jossa kokoomus hallitsi kasvatustalouden kannalta tärkeimpiä ministeriöitä ja virastoja. (Varjo 2007, 177–178). Opetusministeriön virkamiehen Marita Savolan mukaan ”kokoomusministereillä oli vahva ”kokoomuslainen” koulutuspoliittinen ja sivistyspoliittinen ajattelu, joka vaikutti ja näkyi toteutetun koulutuspolitiikan suunnassa. Kokoomusministerit toivat sidosryhmät sekä työryhmiin että omaan lähipiiriinsä.” (Meriläinen 2011, 174).

Vuoden 1991 lopussa hallitus julkaisi koulutuksen kehittämissuunnitelman vuosille 1991–1996, joka oli strateginen asiakirja koko koulutuspolitiikan ja sen resurssien linjaamiseksi. Vuoden 1991 kehittämissuunnitelmassa korostettiin niin ikään koulutuksen merkitystä taloudelle, elinikäistä oppimista sekä koulutuksen laadunarviointia määrällisesti ja laadullisesti, jonka myötä koulutusta voidaan tehostaa ja kehittää. Kehittämissuunnitelmassa mainitaan myös ensi kertaa yrittäjyyskasvatuksen edistäminen (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996). Vuoden 1991 lopussa opetusministeriössä alettiin suunnitella uusia opetussuunnitelmia peruskouluun ja lukioon, jotka otettiin lopulta käyttöön vuonna 1994. Vuoden 1992 alussa Opetushallitus puolestaan asetti Yrittäjyysneuvottelukunnan, jonka tehtävänä oli määritellä yrittäjyyden käsite, sekä ehdottaa malleja yrittäjyyden

edistämiseksi keskittyen erityisesti opetussuunnitelmien perusteisiin, oppimateriaaleihin, opettajien täydennyskoulutukseen ja erilaisiin kampanjoihin ja kilpailuihin. Yrittäjyysneuvottelukunnan kokoonpanon muodostivat Suomen vähittäiskauppiasliitto, Pienteollisuuden keskusliitto, Suomen Yrittäjien keskusliitto, Teollisuuden Koulutusvaliokunta, Yrittäjien Fennia, Maataloustuottajien Keskusliitto, Taloudellinen Tiedotustoimisto, Sisäministeriö ja Opetushallitus. Myöhemmin kokoonpanoa täydennettiin Suomen 4H-liitolla, Suomen Jobs and Societylla ja Koulun kerhokeskuksella. Neuvottelukunnan puheenjohtajana toimi Opetushallituksen suunnittelujohtaja Rauno Jarnila. (Opetushallitus 1992).

Yrittäjyysneuvottelukunta ja sen kokoonpano on hyvä osoitus siitä, kuinka paljon painovaltaa elinkeinoelämä sai suomalaisesta koulutuspolitiikasta 1990-luvun alussa, ja kuinka tunnollisesti Suomi seurasi OECD:n toiveita elinkeinoelämän vallan kasvattamisesta koulutuspolitiikassa. Yrittäjyysneuvottelukunta onnistui vaikuttamaan muun muassa ammatti- ja myöhemmin muodostettujen ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmiin ja peruskoulun opetussuunnitelmiin. Vaikutus on näkyvä myös hallituksen vuoden 1993 esityksessä ammattitutkintoja koskevaksi uudeksi lainsäädännöksi. Lakiesityksessä tutkintojen perusteet vahvistaisi opetushallitus yhdessä koulutustoimikuntien kanssa, jotka koostuisivat alan työnantajista, työntekijöistä ja alan tutkijoista (HE 286/1993 vp). Vuonna 1993 Opetushallitus antoi määräyksen, jolla muodostettiin yrittäjän ammattitutkinnon ja ylemmän ammattitutkinnot perusteet, joka oli koulutussuuntaus jo yrittäjinä toimiville ja yrittäjiksi aikoville (Opetushallitus 1993). Vuosiksi 1994–1997 Opetushallitus asetti Yrittäjyyskoulutustoimikunnan, jonka tehtävä oli edistää nimenomaista yrittäjän ammattitutkintoa sekä yrittäjyyskasvatusta (Opetushallitus 1994c). Yrittäjyysneuvottelukunta käynnisti myös lukuisia koulukokeiluja ympäri Suomea peruskoulussa, joissa koulut verkostoitiin paikallisen elinkeinoelämän kanssa yrittäjyyskasvatuksen opettamiseksi (Opetushallitus 1994a). Yrittäjyysneuvottelukunnan ansioksi voidaan niin ikään lukea yrittäjyyskasvatus termin käyttöönotto ja sen sisältöjen kirjoittaminen osaksi vuoden 1994 peruskoulun perusopetussuunnitelman perusteita, varsinkin kun ”yrittäjyysshenkisyys” oli vain ohimennen mainittuna vuoden 1985 peruskoulun perusopetussuunnitelman perusteissa.

Vuoden 1994 POPS:sa yrittäjyyskasvatus on kokonaan oma aihekokonaisuutensa, joka tulee integroida ja eheyttää muiden aineiden opetukseen jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Aihekuvauksessa korostetaan työelämälähtöisyyttä ja siihen tarvittavia asenteita, taitoja ja tietoja. Yrittäjyyskasvatus on eroteltu selkeästi kahdeksi eri sisällöksi: sisäiseksi ja ulkoiseksi yrittäjyydeksi, joista varsinkin ensimmäistä tulee opettaa alakoulussa. Sisäisen yrittäjyyden määrittely jatkaa tuttua litaniaa ”yritteliäisyydestä, aktiivisuudesta, luovuudesta ja sinnikkyudesta”. Ulkoisen yrittäjyyden oppimistavoitteiksi on listattu puolestaan, että oppilaat ymmärtävät yritystoiminnan merkityksen ja mahdollisuudet yhteiskunnassa, saavat tietoa yritystoiminnan perusteista ja osallistuvat koulun ja yritystoiminnan vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 1994b, 38–39).

Perusopetuksen opetussuunnitelmien poliittisuutta tutkinut kasvatustieteen tohtori Pekka Rokka pitää vuoden 1994 opetussuunnitelmaa uutena vaiheena peruskoulun historiassa. Opetussuunnitelma vähensi uusliberalismin hengessä keskusjohtoisuutta, otti käyttöön muun muassa koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja yritti muuttaa koulun roolia varsinkin laadullisesti. Esimerkiksi opettajan roolia yritettiin muuttaa OPS:n kautta tiedonjakajasta opiskelun ohjaajaksi ja motivaattoriksi. Näin myös korostettiin oppilaan henkilökohtaista vastuuta kehittää yritteliäisyyttä henkilökohtaisena ominaisuutenaan. Opetussuunnitelma korosti niin ikään aikaisempaan nähden huomattavasti enemmän työelämälähtöisyyttä esimerkiksi korostamalla muutoksen jatkuvuutta ja äkillisyyttä ja elinikäistä oppimista vastauksena siihen. (Rokka 2011, 26–39 & 164–168).

6.2 Yrittäjyyskasvatuksen hallinnan teknologiat, tekniikat ja kipeä tarve

Varhaisen yrittäjyyskasvatuksen hallinnallisuus törmää ja tukeutuu jatkuvasti muihin hallinnan teknologioihin ja tekniikoihin. Se toimii vastavuoroisesti hyödyntäen, tukien ja rakentaen muun muassa diskursseja ja hallinnan teknologioita elinikäisestä oppimisesta, kilpailukyvystä, koulutusmarkkinoista, ”mahdollisuuksien tasa-arvosta”, itsearviointista, suorituskeskeisyydestä ja tulostavastuullisuudesta (vrt. Varjo 2007, 17–20). Koska päämääränä on luoda

koko yhteiskunnasta ja kaikista sen osista yritteliäs, sopeutuva ja kilpaileva, on loogista, että hallinnallisuus kietoutuu nimenomaan osaksi itsehallintaa erilaisten minätekniikoiden kautta. Yrittäjyysneuvottelukunta tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman tähän.

6.2.1 Hallinta uusien yhteisöjen kautta

Yrittäjyysneuvottelukuntaa oli valtioneuvoston alaisuudessa toimivien opetusviranomaisten ja elinkeinoelämän institutioitunutta yhteistyötä, jonka nimellisenä tavoitteena oli edistää yrittäjyyskasvatusta, mutta joka käytännössä muodollisti elinkeinoelämän paremman huomioimisen koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulujen arjessa. Neuvottelukunnan sihteerinä toiminut Jussi Pihkala kiteyttää artikkelissan neuvottelukunnan päätehtäväksi edistää oppimista työelämän avulla työelämästä työelämälle:

”Oppilaitoksissa on rohkaistuttava kehittämän uusia opetuskäytäntöjä yrittäjyyden edistämiseksi. Opetuksen järjestämistä osittain oppilaitosten ulkopuolisin voimin ei saa nähdä luottamuksen puutteena opettajan ammattitaitoon. - - 'Education is too important to be left to the educators.’”(Pihkala 1992).

Suomalaisen kolmikannan historiallisuuden huomioon ottaen työntekijäjärjestöjen puute tästä yhteistyöstä on silmiin pistävää. Työntekijäjärjestöt otettiin mukaan vasta Opetushallituksen vuonna 1994 asettamaan Yrittäjyyskoulutustoimikuntaan, jonka tehtävä oli ennen kaikkea edistää yrittäjän ammattitutkintoa, ei niinkään samalla laajuudella yrittäjyyskasvatusta kuin Yrittäjyysneuvottelukunta. Ottamalla elinkeinoelämä mukaan koulutuspolitiikan huipulta aina yksittäisten koulujen arkeen luotiin uusia yhteisöjä, jossa hallinnan teknologiat ja minätekniikat sulautuivat toisiinsa.

Nikolas Rose on kirjoittanut hallinnasta yhteisöjen kautta (”government through community”), jolla hän viittaa suhteeseen yhteisön, identiteetin ja poliittisen subjektiviteetin välillä. Rosen mukaan uusien yhteisöjen luominen pakottaa sen osaksi asetetun yksilön tunnustamaan yhteisössä vallitsevia arvoja ja oikeuksia eli tietoon ja etiikkaan perustuvia diskursseja, sekä tarkastelemaan itseään ja velvollisuuksiaan suhteessa tähän uuteen yhteisöön ja sen osanottajiin. Toisin sanoen yhteisöjen muodostamisen voi nähdä hallinnallisena teknologiana, joka kohdistuu yksilöiden käyttäytymisen hallintaan, ainakin siinä

mielessä, kun yhteisöjen muodostamisen tapahtuu intentionaalisesti esimerkiksi tutkimusten, kartoitusten, fokusryhmien tai markkinointitutkimusten kautta. (Rose 1999, 176–196).

Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa sen edistäjien yhtenä huolenaiheena on alusta lähtien ollut opettajat ja opettajankoulutus, jotka eivät edistä tarpeeksi yrittäjyyskasvatusta. Koska koulu tunnetusti on hidas muuttumaan, on elinkeinoelämän yksi lääke ollut paikallistasolta lähtevien yhteisöjen muodostaminen, jossa jopa alakoulut tekevät yhteistyötä paikallisen elinkeinoelämän kanssa vierailujen, opetussisältöjen suunnittelun sekä työharjoitteluiden muodossa. Näin sekä rehtorit, opettajat että oppilaat liitetään spatiaaliseen ja ajalliseen tilaan, jossa he suorituskeskeisesti rakentavat arkipäiväistä toimintakulttuuriaan jälkiteollista työelämää vastaavaksi. Heidät tuodaan yhteisöön, jossa he ovat pieni osa globaalin talouden kasvua, ja jossa he performatiivisuuden, itsetarkkailun ja muiden minätekniikoiden kautta oppivat – ainakin ideaalisesti – arvostamaan ja pitämään itsestäänselvyytenä tietynlaisia yritysmaailman käytäntöjä, jossa jatkuva aktiivisuus, joustavuus, yritteliäisyys ja mukautuvuus palkitaan.

6.2.2 Valtasuhteiden uudelleenmuodostelmat osana hallinnallisuutta

Makrotasolla elinkeinoelämän kasvava valta on näkynyt muun muassa OECD:n roolissa muuttaa koulutuspolitiikan valtasuhteita verkostoimalla kansainvälinen elinkeinoelämä eri maiden opetusministereiden ja virkamiesten kanssa sekä muutosten lobbaaminen kansalliseen koulutuspolitiikkaan, jotta kansallinen elinkeinoelämää otettaisiin mukaan koulutusta koskevaan päätöksentekoon. Suomessa tämä vaatimus näkyy jo ensimmäisessä OECD:n maatutkimuksessa vuodelta 1982 ja jatkuu esimerkiksi Teollisuuden koulutusvaliokunnan teksteissä:

“Yrittäjyyttä edistetään tehostamalla oppilaisten ja yritysten yhteistyötä. Oppilaiden ja opettajien tutustuminen yrityksiin sekä harjoittelu antaa asianosaisille todellisen kuvan yrittämisestä. Itse asiassa ammatilliset oppilaitokset ja korkeakoulut ovat jo nyt lähellä yritystoimintaa. Kanssakäymistä tulee vain edelleen tiivistää.

Tehokkain ja halvin keino parantaa tuloksia ja motivaatiota on tarkoituksenmukainen seuranta. Opiskelu on oppilaan yrittämistä, josta

yhteiskunnalla toiminnan maksajana on oikeus odottaa tuloksia. Vastuu omasta kehityksestä edesauttaa myös yhteiskunnallista vastuuta ja yrittäjyyttä. - - ". (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1984, 76).

Yhdeksänkymmentäluvulle tultaessa samat vaatimukset jatkuivat Teollisuuden koulutusvaliokunnan teksteissä, kun muun muassa johtaja Matti Peltonen nosti "opetussisältöjen ja työelämän tarpeiden riittämättömän vastaavuuden" muuttamisen suomalaisen koulujärjestelmän kehitystarpeiden toiseksi tärkeimmäksi päämääräksi (Teollisuuden koulutusvaliokunta 1989, 70). Muut päämäärät liittyivät nekin suoraan suoran koulun laadullisiin ongelmiin sekä epämotivoivaan, hitaaseen ja jäykkään rakenteeseen. Samoihin aikoihin vaatimukset elinkeinoelämän koulutuspoliittisen vallan kasvattamisesta näkyivät myös valtioneuvoston ja opetusministeriön toimenpideohjelmissa ja mietinnöissä, vaikkakaan eivät yhtä selkeinä tai vahvoina (esim. SiVM 11/1990 vp). Yrittäjyysneuvottelukunnan viimeistelyllä elinkeinoelämä lopulta sai käytännössä oman kouluaineensa perusopetuksen opetussuunnitelmiin, jonka sisältöä se hallitsi auktoriteettiasemalla, joka mahdollisti laajat väitelausumat taloudesta, yhteiskunnasta ja inhimillisestä elämästä. Toisin sanoen yrittäjyyskasvatus mahdollisti tulevaisuuden ihanneyhteiskunnan ja -työntekijän objektivoinnin ja subjektivoinnin.

Samoihin aikoihin, kun rakenteelliset muutokset muuttivat koulutusta koskevia poliittisia ja sosiaalisia käytäntöjä, jotka muodostuvat kouluhallinnon eri tasoista ja koulujen käytännöllisestä toiminnasta, kolonisoivat taloustieteelliset diskurssit kasvatustieteellistä ajattelua kaikilla tasoilla. Näin muodostui paikallisia vallan ja tiedon suhteita, joissa paikallinen yritysjohtaja saattoi olla tiedollisessa auktoriteettiasemassa suhteessa rehtoriin tai opettajiin, mitä tulee yrittäjyyskasvatukseen ja työelämän tarpeisiin kasvatuksessa, ja puolestaan kansallisen elinkeinoelämän johtaja vastaavassa auktoriteettiasemassa mitä tulee koulutuksen suunnittelijoihin ja tutkijoihin kasvatustieteilijöistä virkamieskuntaan. Toisin sanoen diskursiivinen ja sosiaalinen muutos olivat funktioituneita keskenään.

Institutoidun koulutuksen keskittyminen työelämän tarpeiden ja työvoiman uusintamiseen ympärille ei tietenkään ole mitenkään uusia asia. Itse asiassa se on keskeinen tekijä sille, että massakoulutusta sen nykyisenkaltaisessa historiallisessa muodossa ylipäänsä on olemassa (kts. esim. Apple 2004 tai Ball

2013). Uutta sen sijaan on, paikallisten valtasuhteiden kytkeytyminen niin vahvasti eksplisiittisiin minätekniikoihin sekä pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen hallinnallisuuteen, joka puolestaan kytkeytyy osaksi laajempia ja osittain globaaleja hallinnan strategioita, joilla hallita taloutta, koulutusta ja inhimillisen elämän suhdetta edellä mainittuihin. Nähdäkseni juuri tämä strategisuus ja valtasuhteiden suunnitelmallisuus suhteessa sen totalisoiviin minätekniikoihin erottavat jälkiteollisen kapitalismin hallinnallisuuden esimerkiksi Max Weberin analysoimasta modernista kapitalismista. Weberin mukaan modernia kapitalismia luonnehti, foucault'laisittain luettuna ja mutkia oiottuna, niin ikään muuttuneet vallan ja tiedon suhteet, joissa uudelleenmääriteltiin tietynlainen jo aiemmin vallinnut henki tai habitus osaksi uusia valtasuhteita. Weberin tunnetun teesin mukaan puritanististen lahkojen elämäkäytäntö (*lebenführung*) eli arvojen ja käytäntöjen kokonaisuus siirtyi modernin kapitalismin hengeksi ja työmoraaliksi (Weber 2002). Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa samankaltaista uudelleenmäärittelyä voisi hakea kilpailukyvyyn diskurssista, joka toimii sekä retorisenä suostutteluna yrittäjyyskasvatuksen tarpeelle että tietynlaisena minätekniikkana, jossa yksilön tulisi tunnustaa inhimillisen pääoman kasvattamisen tarve kansalliselle taloudelle ja yhteiskunnalle, jotta voidaan vaalia aikaisempia kansallisia arvoja. Analysoidussa kontekstissa tämä tarkoittaa toisen tasavallan koulutuspoliittista ihannetta tasa-arvon ja kansallisen hyvinvoinnin eetoksesta (esim. Ahonen 2003). Näin yrittäjyyskasvatuksen vaatima kilpailullisuus näyttäytyy ehtona sosiaalisella oikeudenmukaisuudelle ja hyvinvoinnin säilyttämiselle, niin paradoksaalista kuin se onkin. Toisaalta samanaikaisesti tasa-arvon sisältöä on pyritty aktiivisesti uudelleenmäärittelemään koulutuspoliittisissa diskursseissa vastaamaan paremmin eriarvoistavan politiikan vaatimuksia (esimerkiksi esille nostamani Harri Holkerin puhe vuonna 1987).

6.2.3 Kipeä tarve hallinnan strategioille

Foucault'n mukaan dispositiivilla on strateginen funktio yhdistää valtasuhteita ja hallinnan strategioita vastauksena tietyntyyppisellä ajankohtana esiintyvään kipeään tarpeeseen, joka on strategisesti mukautuva, ei muuttumaton tai pysyvä (Foucault 1980, 195). Yrittäjyyskasvatuksen tapauksessa tämä tarve nousee

selvästi esiin OECD:n 1980-luvun teksteistä, esimerkkinä seuraava aloituspuheenvuoro Australian silloiselta Työllisyys ja opetusministeri John Dawkinsilta vuoden 1988 konferenssissa Education and the Economy in a Changing Society:

“ - there has been a renewed interest in the contribution of education and human skills to national economic performance. The setting for this renewal has been a heightened recognition of the limits of macro-economic policies to deal with the economic problems still facing the countries of the OECD.

Despite some notable gains in individual countries in recent years, economic progress generally has been slow and unemployment continues to be well above an acceptable level. Traditional demand management policies, of themselves, have proven inadequate to deal with the scope of the adjustments still required.

Increasingly, the focus of policy attention has shifted to micro-economic policies which directly address the sources of unresponsiveness in our economies. The need for micro-economic reform has been nowhere more evident than in my own country of Australia.” (OECD 1989b, 9—10).

Toisin sanoen, inhimillisen pääoman merkitys on kasvanut vain teoreettisesta huomiosta todelliseksi taloudelliseksi kysymykseksi. Hidastuneeseen talouskasvuun ja tasaisena pysyneeseen työttömyysasteeseen eivät ole tehonneet vanhat talouspolitiikan makroekonomiset keinot kuten valuuttakurssin kelluttaminen, markkinoiden deregulaatio tai leikkaukset julkisiin menoihin, joten huomio pitää kiinnittää myös mikroekonomisiin keinoihin:

“In response to problems such as these, the Australian Government has embarked upon a vigorous programme of micro-economic reform as an essential complement to our macro-economic policies. Changes are being implemented to make both the private and public sectors more competitive and responsive. In particular, we have realised that, if our industry is to be internationally competitive, it will need a skilled workforce not only possessing the skills currently required by employers, also capable of responding quickly to the demands created by technological and structural change. To achieve a workforce of this calibre will require a more efficient and responsive education and training system which is more closely attuned to the needs of industry.” (OECD 1989b, 9—10).

Koulutuksesta, ja etenkin sopeutumista, joustavuutta ja yritteliäisyyttä kasvattavasta koulutuksesta, tulee näin hallinnallinen keino puuttua talouskasvun hidastumiseen ja työttömyyteen. Suomessa samanlaisia perusteluja löytyy muun muassa Opetushallituksen julkaisemasta yrittäjyyskasvatuksen ensimmäisestä virikekirjasta Yrittäväksi koulussa, jossa viitataan moneen kertaan

valtioneuvoston tekemään Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan:

“Yrittäjyyden voimistuminen on yksi tärkeimmistä keinoista saada vauhtia tuotantoelämään ja yhteiskuntaan. Se hyödyntää monipuolisesti ihmisessä olevia voimavaroja, se synnyttää osaltaan sellaista nykyaikaista verkostotaloutta, joka nimenomaan aktivoittaa elinkeinotoimintaa ja luo uusia työpaikkoja. Yrittäjyys luo myös optimismia ja innostuneisuutta ympärilleen. Yrittäjyyden vaikutukset ovat moniulotteisia ja niiksi niitä ei ole – ei ainakaan lamassa olevan maan – varaa olla amentamatta.” (Opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirvi, Opetushallitus 1993a, 8).

Yllä olevassa lainauksessa näkyy, kuinka yrittäjyyskasvatus kiedotaan retorisesti kiinteäksi osaksi taloudellista, yhteiskunnallista ja henkilökohtaista hyvinvointia, ja jota ei sovi hylätä, jos ei halua olla vanhanaikainen tai välittää laman vaikutuksista. Näin yrittäjyyskasvatus vastaa kansallisesti kipeään tarpeeseen nostaa työllisyysastetta ja kasvattaa talouskasvua tiettynä historiallisena hetkenä⁶. Samanaikaisesti yrittäjyyskasvatus kietoutuu muihin inhimillistä pääomaa edistäviin hallinnallisiin strategioihin ja tekniikoihin kuten elinikäiseen oppimiseen, kilpailukykyyn, laadunarviointiin ja suorituskeskeisyyteen. Tarkastellun rajatun aineiston valossa vaikuttaa myös siltä, että mitä vakiintuneemmaksi yrittäjyyskasvatus on tullut, ja mitä enemmän se on kietoutunut muihin inhimillistä pääomaa edistäviin strategioihin, sitä riippumattommaksi se on käynyt elinkeinoelämän subjektiivisista päämääristä (vrt. Alhanen 2007, 127–128). Esimerkiksi osana peruskoulun opetussuunnitelmia yrittäjyyskasvatuksen opetus- ja kehittämisvastuu on siirtynyt jo hallinnallisestikin pois elinkeinoelämän käsistä, joskin on ilmiselvää, että elinkeinoelämän intressit yrittäjyyskasvatuksen edistämisessä eivät ole kadonneet tai sulautuneet täysin muiden toimijoiden aktiivisuuteen edes vuonna 2019⁷

⁶ Myöhemmin tarvetta on perusteltu muun muassa ”syrjäytymisen ehkäisyllä” (Lehtonen & Lehtonen 2008) ja ”hyvinvointivaltiostatuksen turvaamisella” (Opetushallitus 2010).

⁷ Esimerkkinä Taloudellisen tiedotustoimiston hallinnoima oppimiskokonaisuus Yrityskylä, joka on suunnattu 6. ja 9. luokkalaisten ja heidän opettajilleen.

6.3 Yhteenveto

Olen tässä kappaleessa analysoinut yrittäjyyskasvatuksen muodostamia ja siihen kietoutuvia valtasuhteiden elementtejä, käytäntöjä ja diskursseja. Yrittäjyyskasvatus koulutuspoliittisena interventiona on muotoutunut osana inhimillisen pääoman diskurssia ja siihen nojaavia hallinnan teknologioita 1980- ja 1990-luvuilla. Se heijastaa elinkeinoelämän kasvavaa valtaa kansainvälisestä ja Suomen kansallisesta koulutuspolitiikasta, eli muutoksia valtasuhteissa kansainvälisesti ja paikallisesti. Sen voi sanoa olevan osa uusliberaaleja koulutusuudistuksia ja kilpailukykyvaltion rakentumista, joka on tähdännyt ennen kaikkea talouskasvun maksimoimiseen ja työttömyyden vähentämiseen lisäämää kilpailullisuutta kaikilla yhteiskunnan tasoilla.

Minätekniikat näyttäytyvätkin keskeisenä osana yrittäjyyskasvatusta ja sen hallinnallisuutta. Koska tavoitteena on sosiaalinen, poliittinen ja henkilökohtainen muutos, on sen kosketettava kaikkia jatkuvasti, kaikkialla. Se kietoutuukin moniin muihin inhimillisen pääoman kasvattamiseen tähtäävän hallinnan teknologiaan ja tekniikkaan kuten elinikäisen oppimiseen, kilpailukykyyn, suorituskeskeisyyteen, markkinamuotoisuuteen ja hallintaan yhteisöjen kautta. Yrittäjyyskasvatusta voi luonnehtia prosessina muuttaa koulutuksen sosialisaaion merkityskenttää yhä instrumentaalisempaan ja teknologisoituvampaan suuntaan mahdollistamalla sopeutuvuus ja jousto tärkeiksi ominaisuuksiksi.

7 YHTEENVETOA JA ARVIOINTIA

Tutkielmassa on tarkastelu aineistolähtöisesti yrittäjyyskasvatuksen ilmaantumisen problemaa. Tutkimusta ovat ohjanneet kysymykset siitä, miten yrittäjyyskasvatus on muotoutunut osaksi kasvatuksen arkipäivää 1980–1990-luvulla ja päätynyt peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994. Minkälaiset tiedon, vallan ja subjektivaation suhteet ovat vaikuttaneet siihen ja mukautuneet tai muuttuneet osana sitä? Tutkimusongelmaa on pyritty käsittelemään valta-analyttisesti muodostaen foucault’laisesta hallinnananalytiikasta ja dispositiivista tutkimuksen metodologiaa ohjaavia käsitteitä, joilla päästä sisään varhaisen yrittäjyyskasvatuksen kompleksiseen kokonaisuuteen.

Tässä tutkielman viimeisessä kappaleessa haluan yhteenvedonomaaisesti tuoda esiin joitakin mielenkiintoisia ja aiemmin kenties vain osittain noteerattuja havaintoja yrittäjyyskasvatuksesta. Erityisesti haluan nostaa esille elinkeinoelämän vaikutuksen yrittäjyyskasvatukseen sekä osan niistä monista yksilöllistävistä hallintatekniikoista, joita analyysini on paljastanut. Lopuksi pyrin arvioimaan tutkielmani teoreettista perustaa ja tutkielman antia nykypäivän kasvatustieteelle.

7.1 Elinkeinoelämän koulutuspoliittinen vaikuttaminen

Tämän tutkielman valossa elinkeinoelämällä on ollut keskeinen rooli yrittäjyyskasvatuksen muodostamisessa, kehittämisessä ja legitimoinnissa osaksi suomalaista kasvatusajattelua. Teollisuuden koulutusvaliokunnan 1980-luvun pamfletit tulevaisuuden koulutustarpeista sekä yrittäjyyden ja koulutuksen yhteyksistä linkittyvät lähes saumattomasti aikaisempaan 1970-luvun oikeistolaiseen koulutuspoliittiseen vaikuttamiseen Vapaan koulutuksen tukisäätiön kautta. Niin ikään Teollisuuden koulutusvaliokunnan yksilöllisyyttä, tulostavuuksia ja instrumentalismia huokuvat tekstit ovat osa kansainvälistä

elinkeinoelämän koulutuspoliittista vaikuttamista, joka käynnistyi varsinkin 1980-luvulla OECD:n kipeästä tarpeesta tehdä jotain hidastuvalle talouskasvulle OECD-maissa. Ratkaisuksi muodostui inhimillisen toiminnan merkityksen analysoiminen ja kehittäminen osana taloudellista toimintaa ja teknologista kehitystä. Näin Chicagon koulun uusklassisen taloustieteen teoriat inhimillisestä pääomasta ja sen makro- ja mikrotason hallinnoinnista nousivat tärkeäksi osaksi kansainvälistä koulutus-, työllisyys- ja talouspolitiikkaa.

Elinkeinoelämän merkitys ei rajoittunut vain diskursiiviseen vaikuttamiseen, vaan se vaikutti myös poliittiseen vallankäyttöön muun muassa virkamiesten nimityksillä ja OECD:n kautta kansainvälisesti ennen kaikkea valtavan tiedonhallinnan mahdollistavilla resursseilla. Suomessa OECD:n ensimmäinen maaraportti vuonna 1982 jäi aikanaan suhteellisen vähälle huomiolle, mutta jo 1990-luvun puolivälissä sen kehityskohdat olivat kiinteä osa kansallista koulutus- ja tiedepolitiikkaa ja OECD konferenssit tuttu näky Helsingissä.

Suomessa koulutuspoliittisten instituutioiden miehittäminen alkoi varsinaisesti Harri Holkerin hallituskaudella. Varsinkin Esko Ahon hallituskautta voi kutsua kokoomuksen koulutuspoliittiseksi värisuoraksi, kun kokoomus hallitsi sekä sivistysvaliokuntaa, opetusministeriötä että juuri perustettua Opetushallitusta. Vuonna 1992 Opetushallitus asettikin Yrittäjyysneuvottelukunnan pohtimaan, miten yrittäjyys tulisi määritellä koulutuksessa ja miten sitä voitaisiin edistää opetussuunnitelmien perusteissa, oppimateriaaleissa, opettajien täydennyskoulutuksessa ja erilaisissa koulukokeiluissa, kilpailuissa ja niin edelleen. Yrittäjyysneuvottelukunta koostui lähes yksinomaan elinkeinoelämän keskeisistä järjestöistä ja sen tuloksissa näkyy, kuinka yrittäjyyskasvatuksen määrittely ja muoto on kuin Teollisuuden koulutusvaliokunnan kynästä ja OECD:n monografioista (Opetushallitus 1994a).

Tutkielman aineistorajauksen takia saattaa vaikuttaa, että se korostaa jo lähtökohtaisesti liiaksi elinkeinoelämän merkitystä yrittäjyyskasvatuksen taustalla. Mutta kuten Risto Ikonen on huomauttanut, yrittäjyyskasvatuksesta ei ole kirjoitettu Suomessa kuin muutaman tekijän kynästä 1990-luvulla ja silloinkin yleensä taloustieteellisellä koulutus pohjalla, puhumattakaan 1980-luvusta. Varsinainen kasvatustieteellinen keskustelu yrittäjyyskasvatuksesta on käynnistynyt vasta 2000-luvulla (Ikonen 2006). Näin ollen tutkielma ei anna

vääristynyttä kuvaa yrittäjyyskasvatuksen varhaisvaiheista Suomessa vaikka sen aineisto ei järin laaja olekaan.

Tutkielman teoreettisista lähtökohdista tulkiten elinkeinoelämän pyrkimys yrittäjyyskasvatuksella oli muuttaa tiedon, vallan ja subjektivaation suhteita koulutuksessa ja siten vaikuttaa kouluihin, tulevaisuuden työmarkkinoihin, ja sitä kautta edelleen talouskasvuun. Jo OECD ensimmäisessä Suomen maaraportissa kritisoitiin elinkeinoelämän ja koulujen eriytyneisyyttä toisistaan. Tähän muun muassa yrittäjyyskasvatus oli vastaus, kun sen avulla korostettiin kyllästymiseen asti, että sekä opetussuunnittelun että yksittäisten koulujen toiminnan tulee verkostoitua paikallisen elinkeinoelämän kanssa. Näin voitiin muodostaa uusia yhteisöjä, joissa hallinta saatiin kohdistettua suoraan opetuksen järjestäjiin, opettajiin ja oppilaisiin yksilöivällä vallankäytöllä.

7.2 Hallinta ja yksilöivä vallankäyttö

Varhaisessa yrittäjyyskasvatuksessa yrittäjyys määriteltiin ennen kaikkea ajattelu-, toiminta-, ja suhtautumistapana eli yleisenä asenteena elämää kohtaan, jota voi soveltaa sekä ihmisiin että yrityksiin ja muihin yhteisöihin. Matti Peltosen vaikutuksesta määrittely laajeni jo 1980-luvun puolivälissä sisäiseksi ja ulkoiseksi yrittäjyydeksi, josta varsinkin sisäistä yrittäjyyttä eli asenteita, arvoja ja ”omavastuista itsensä johtamista” tuli opettaa peruskoulussa. Didaktisesti yrittäjyys määriteltiin pitkällä persoonallisuus- ja ominaisuusluetteloilla, joiden olen tulkinnut toimivan sekä lokalisoituna muotona kilpailullisuutta ja individualismia korostavasta kansainvälisestä yrittäjyyskasvatuksesta, että yrittäjyyden objektivoinnin ja subjektivoinnin mahdollistavana käytäntönä. Näin ne toimivat sekä itsestään selväksi esitetyn yrittäjyyskasvatuksen perusteluna että subjektivoitumista ohjaavana hallinnallisena käytäntönä.

Yrittäjyyskasvatus hallintana toimii ennen kaikkea itsehallinnallisuuden ja yksilöiden vapauksien kautta. Vetoamalla vapauksiin ja haluihin tulee luonnollisena ja itsestään selvänä esitetystä yrittäjämäisyydestä osa subjektin itseymmärrystä ja moraalista mielikuvitusta. Muun muassa suorituskeskeisyyden, itsearvioinnin ja uusien yhteisöjen luomisen kautta yrittäjämäisen subjektin tulee tunnistaa, tunnustaa ja toteuttaa yrittäjämäisiä arvoja kuten aktiivisuutta, joustavuutta, luovuutta, vastuullisuutta, riskinottokykyä

ja sopeutumista joka päiväisessä elämässään ja hahmottaa koko elämän aika yrittäjyytenä. Täten se sijoittuu läheisiin suhteisiin hyödyntäen ja täydentäen kilpailukyvyyn ja elinikäisen oppimisen dispositiiveja.

Yrittäjyyskasvatuksen ideologisuuden sisäistyessä osaksi subjektin elämismaailmaa ja haluja hämärtyy subjektin suhde itseensä ja häntä ympäröivään maailman. Näin se tarjoaa väylän elämän tavaramuotoistamiselle, jolloin tuottavuudesta ja laskettavuudesta tulee elämän merkityksellisyyden mittareita.

7.3 Metodin tarkastelua ja tutkielman anti nykypäivän kasvatustieteelle

Michel Foucault'n luentojen ja haastatteluiden käännösten myötä foucault'lainen valta-analyysi on viime vuosina varmaankin ohittanut foucault'laisen diskurssianalyysin yhtenä suosituimmista yhteiskuntatieteellisistä lähestymistavoista vallan ja poliittisten suhteiden tutkimuksessa myös kasvatustieteissä. Foucault'laisesta ajattelusta ammentavia metodeja on kritisoitu usein aiheestakin vaikeaselkoisuudesta, käsitteiden sekavuudesta, liiasta relativismista tai uusliberalismin käsittämisestä kaiken selittävänä universaalina (esim. Lemke 2013). Vaikeaselkoiset käsitteet toki alistavat tutkimuksen helposti kehäpäätelemille tai supistavat analyysin toteamusten tai uudelleen muotoilujen tasolle, kun esimerkiksi vallan avulla aletaan selittää vallankäytöstä hallinnaksi muodostuneita valtasuhteita. Tämä ei kuitenkaan ole pitävä argumentti kaikkea foucault'laista valta-analytiikkaa vastaan. Foucault'n ajattelusta ammentavat aiheet, käsitteet, kategoriat ja metodit tulisi pikemminkin nähdä sinä mitä ne ovat: operationalisoinnin välineinä tutkimusongelmien analysointiin. Ne pitää laittaa käyttöön, vaikka ne eivät Foucault'n ajattelussa tai siitä ammentavassa traditiossa aina olisikaan selkeästi muotoiltuja tai loogisesti pitäviä tutkimuksesta toiseen (Koopman & Matza 2013). Toisekseen, foucault'laisen problematisoinnin tarkoituksena ei ole todeta valtasuhteiden olemassaoloa, vaan tutkia miten ne toimivat, muuttuvat ja uudelleen järjestäytyvät osana tiedon ja subjektivaation suhteita. Näin ollen valta-analytiikan kritisoiminen puhtaasti filosofisista lähtökohdista ei ole kovin rakentavaa.

Hallinnan analytiikkaa on kritisoitu myös, koska siitä on kehittynyt melkein oma kanonisoitu koulukuntansa, jossa jo otsikon perusteella saattaa arvata, mitä on tulossa. Näin itse aineisto jää helposti sivurooliin kun metodi itsessään on selittävänä tekijänä (Lemke 2013). Tällaista metodin trivialisointia olen pyrkinyt välttämään käyttämällä aikaa dispositiivin käsitteen ymmärtämiseksi ja ottamalla sen osaksi tutkielmani metodologista apparaattia. Vaikka tutkimus olisi ehkä kaivannut selkeämpää operationalisointia sen osalta, näyttelee dispositiivi silti tärkeää roolia tarjoamalla tutkielmalle mielestäni merkittävää selitysvoimaa, joka olisi jäänyt puolitiehen "vain" hallinnan analytiikkaa hyödyntämällä. Dispositiivin avulla tutkielma ei vain kuvaa yrittäjyyskasvatuksen varhaisvaiheita tai yrittäjyyskasvatuksen subjektiviteettia, vaan se ennen kaikkea selittää, miten yrittäjyyskasvatuksesta on muotoutunut osa 1990-luvun alun suomalaista koulutuspolitiikkaa ja minkälaisia paineita se asettaa kasvatustieteelle ja -politiikalle. Se, miten kasvatustieteen sisällä ymmärretään tämä paine ja miten siihen reagoidaan vaikuttaa vääjäämättä yhteiskunnalliseen elämismaailmaan ja tulevaisuuteemme.

Koen että tutkielma on hyvä lisä aikaisempaan yrittäjyyskasvatusta problematisoivaan kirjallisuuteen jo pelkästään sen aineiston ajallisen rajauksen takia. Aikaisempi tutkimuskirjallisuus on analysoinut lähinnä 1990-luvun puolivälistä eteenpäin tuotettua yrittäjyyskasvatuskirjallisuutta, sen sijaan tässä tutkielmassa kaikki huomio on kohdistettu sitä aiempaan aineistoon. Syvällisyyttä tuskin voi tutkimuksessa koskaan olla liikaa ja osaltaan tutkielma olisi saattanut hyötyä esimerkiksi Teollisuuden koulutusvaliokunnan, Vapaan koulutuksen tukisäätiön tai opetusministeriön arkistojen tutkimisesta. Toisaalta kyseessä on vain opinnäytetyö, joka on ikävä kyllä pitänyt tehdä osana inhimillisen pääoman maksimoimiseen nojaava yhteiskuntaa, jossa pitkäjänteisyys ja perusteellisuus ovat harvoin palkittavia ominaisuuksia, joten koen, että aineistoni raja on ollut hyvin perusteltu. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin OECD:n kytkeä suomalaisen yrittäjyyskasvatukseen tai ottaa valokeilaan Yrityskylä, joka on välillisesti Elinkeinoelämän keskusliiton hallinnoima yrittäjyyskasvatuksen oppimiskokonaisuus 6. ja 9. luokkalaisille, joka toimii osana Talous ja nuoret TATia. Niin ikään yrittäjyyskasvatusprojektien ja oppimateriaalien analysointi hyötyisi laajemmasta luokka- ja sukupuolinäkökulmien esiin nostamisesta.

8 AINEISTO JA KIRJALLISUUS

8.1 Aineisto

- Koiranen, Matti & Peltonen, Matti 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Konetuumat Oy.
- OECD. 1989a. Towards an “enterprising” culture: a challenge for education and training. Educational monograph no. 4. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 1989b. Education and the Economy in a Changing Society. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Opetushallitus. 1993a. Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen. Tampere: Opetushallitus ja Kirjayhtymä Oy.
- Opetushallitus. 1994a. Alkutaival yrittäjyyteen koulussa. Ojala, A. & Pihkala, J. (toim.). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994b. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus 1993. Yrittäen kasvuun. Yrittäjyyskasvatuksen tukiaineisto peruskouluun. Tiina Karhuvirta, Tuomo Lähdeniemi ja Vuokko Valkamo (toim.). Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1984. Koulutus ja yrittäjyys. Teollisuuden koulutusvaliokunta. Helsinki: Suomen Työnantajain Keskusliitto.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1989. Koulutus ja yleissivistys. Teollisuuden koulutusvaliokunta, sarja A/10/1989. Tampere: Teollisuuden koulutusvaliokunta.

8.2 Kirjallisuus

- Aho, Jaakko. 2010. Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnan lähtökohdat ja strategiset tavoitteet. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulujärjestelmän pelastus vai rapautuminen -seminaari Helsingissä Tieteiden talossa 10.12.2010, Suomen Kouluhistoriallinen seura:
http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1111140724_m_aho_jaakko.pdf. (Luettu 4.4.2019.)
- Ahonen, Sirkka. 2003. Yhteinen koulu -tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.'
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1266:3. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia III. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Apple M. W. 2004. Ideology and Curriculum. Third Edition. New York and London: RotledgeFalmer.
- Asplund, Rita. 1991. Education, Human Capital and Economic Growth. A Survey of Theories and Empirical Evidence with Special Reference to Finland. Helsinki: Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. Sarja B71.
- Ball, Stephen. 2012. Global Education Inc: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. Routledge, 2012. ProQuest Ebook Central.
- Ball, Stephen. 2013. Foucault, Power, and Education. New York: Routledge.
- Ban, Cornel. 2016. Ruling Ideas – How global neoliberalism goes local. Oxford University Press.
- Becker, Gary. 2008. Human capital. Teoksessa Concise Encyclopedia of Economics. Liberty Fund, Inc. <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>. (Luettu 11.3.2018.)
- Bengtsson, Jarl. 1993. Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers. European Journal of Education, Vol. 28 (2), 135-157.
- Bussolini, J. 2010. What Is a Dispositive? Foucault Studies 10: 85–107.
- CERI. 2012. Historical Summary of CERI's Main Activities. OECD: The Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
<http://www.oecd.org/education/ceri/50234306.pdf>. (Luettu 13.3.2019.)
- Deleuze, Gilles. 2014. Dispositif (Apparatus). Teoksessa Lawlor, L & Nale, J. (toim.) The Cambridge Foucault Lexicon. NY: Cambridge University Press.

- Fejes, Andreas. 2014. Lifelong learning and employability. Teoksessa: Zarifis, G. & Gravani, M. (toim): Challenging the 'European area of lifelong learning': A critical response. Dordrecht: Springer, s. 99-107.
- Foucault, Michel. 1980. The Confession of the Flesh. Roundtable interview from 1977. Teoksessa Power/Knowledge Selected Interviews and Other Writings (toim. Colin Gordo). NY: Pantheon Books, s. 194-228.
- Foucault, Michel. 1982. The Subject and Power. Teoksessa: Beyond Structuralism and Hermeneutics (toim. H. Dreyfus & P. Rabinow), 208-226. The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. 1984. What is Enlightenment? Teoksessa Rabinow (toim.) The Foucault Reader. New York: Pantheon Books, 32-50.
- Foucault, Michel. 1990. "The Concern for Truth," interview with Francois Ewald, (trans. Alan Sheridan). Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977–1984, (trans. Sheridan et al., toim. Lawrence D. Kritzman). New York: Routledge., 255–268.
- Foucault, Michel. 1991. Questions of Method. Teoksessa: The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller, Peter M. (toim.) Lontoo: Harvester Wheatsheaf, s. 73-86.
- Foucault, Michel. 1997. Ethics: Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault, 1954–1984 (Vol. 1). New York: New Press.
- Foucault, Michel 2003. Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France, 1975-1976. New York: Picador.
- Foucault, Michel. 2006. Psychiatric Power. Lectures at the Collège de France 1973–74. Palgrave Macmillan.
- Foucault, Micheal. 2007. What is Critique? Teoksessa: The Politics of Truth. Sylvère Lotringer (toim.) New York: Semiotext(e), s. 41-81.
- Foucault, Micheal. 2010a. The birth of biopolitics : lectures at the Collège de France, 1978–1979. New York: Picador.
- Foucault, Micheal. 2010b. Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia. Collège de Francen luennot 1977—1978. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, Micheal. 2014. Tarkkailla ja rangaista. Eevi Nivanka (suom.). Vantaa: Otava.
- From, Jörgen. 2009. Entreprenörskapsutbildning. Teoksessa Entreprenörskapsutbildning i skola och samhälle: Formering av en ny pedagogisk identitet? (toim. Anders Olofsson). Härnösand: Mittuniversitetet.

- Harni, Esko. 2015a. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa Brunila, Kristiina, Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki (toim.), *Koko elämä töihin – Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Harni, Esko. 2015b. Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Harni, Esko. 2019. Yrittäjyyskasvatuksen episteeminen hallinta. *Kasvatus & Aika*, 13(1), 4–18.
- Heikkinen, Silvonon & Simola. 1999. Technologies of Truth: peeling Foucault's triangular onion. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 20, No. 1, 1999.
- Holmgren, Carina & From, Jörgen. 2005. Taylorism of the Mind: entrepreneurship education from a perspective of educational research. *European Educational Research Journal* 4(4).
- Helsingin sanomat. 2010. Riitta Uosukainen oli säätiön keskeinen poliitikko. Julkaistu 17.10.2010
- Ikonen, Risto. 2006. Yrittäjyyskasvatus: kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. University of Jyväskylä.
- Jäger, S. 2001. Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. *Methods of Critical Discourse Analysis*, (toim. Ruth Wodak & Michael Meyer), SAGE Publications, Ltd. 2001. 32-63.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa: Kaisto J, Pyykkönen M (toim.) *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus. s., 97–118.
- Kasvio A. 1994. The Social Infrastructure of Innovation in Finland. Teoksessa: Vuori S., Vuorinen P. (toim.) *Explaining Technical Change in a Small Country*. Physica, Heidelberg.
- Keskitalo-Foley, Seija; Komulainen, Katri & Naskali, Päivi. 2007. Yrittäjämäisyyden sukupuoli koulutuksessa. *Kasvatus* 38 (2), 110–121.
- Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010. Risto reipas riskinottaja. *Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen*. Teoksessa Komulainen ym. 2010.
- Koiranen, M. 1993. Ole yrittäjä: Ulkoinen ja sisäinen yrittäjyys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Koiranen, Matti & Peltonen, Matti. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Konetuumat Oy.
- Komulainen, Katri. 2004. Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjyytesi! *Kasvatus* vol. 35, no. 5, s. 541-555.
- Komulainen, K.; Keskitalo-Foley, S.; Korhonen, M.; Lappalainen, S. (toim) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.

- Komulainen, Katri; Naskali, Päivi; Korhonen, Maija; Keskitalo-Foley, Seija 2011. Internal Entrepreneurship--A Trojan Horse of the Neoliberal Governance of Education? Finnish Pre- and In-Service Teachers' Implementation of and Resistance towards Entrepreneurship Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1), s. 341-374.
- Koopman, Colin & Matza, Tomas. 2013. Putting Foucault to Work: Analytic and Concept in Foucaultian Inquiry. *Critical Inquiry*, 39 (4), s. 817-840.
- Korhonen, Maija. 2012. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Väitöskirja. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Kosunen, Sonja. 2012. "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti": keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 43 (1), 7–19.
- Kyrö Paula, Nurmi Kari & Tikkanen Tuulia (toim.) 1999a. Yrittäjyyden askeleita yhteiskunnassa. Yliopistopaino, Helsinki University Press.
- Lehtonen, Heleena ja Lehtonen, Helena. 2008. Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa Lehtonen, Heleena (toim.). Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan yksikkö.
- Lepage, Henri. 1980. *I morgon kapitalism*. Ruots. Hans Granqvist. Avesta: Ab Timbro. Alkuperäinen teos *Demain le capitalisme*. 1978. Librairie Générale Française.
- Lemke, Thomas. 2011. *Bio-politics: An Advanced Introduction*. New York University Press.
- Lemke, Thomas. 2013. Foucault, Biopolitics and Failure. Teoksessa Foucault, Biopolitics and Governmentality (toim. J. Nilsson & S.-O. Wallenstein,). *Södertörn Philosophical Studies*, s.35-52.
- Meriläinen, Raija. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat: Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Helsinki: SuPerin julkaisusarja1/2011
- Miller, Peter & Rose, Nikolas. 2010. Miten meitä hallitaan. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Muilu, Mikko. 2011. Funktio, strategia ja vastarinta. Tutkielma dispositif-käsitteestä Michel Foucault'n valta-analytiikassa. Pro-gradu tutkielma, Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Filosofian laitos.
- Mäki-Kulmala, Heikki. 2008. Jatkuva hätätila ja välineellistetty luovuus. *Futura* 27 (1), 77—81.

- OECD. 1988. New Technologies in the 1990s: A Socio-Economic Strategy. Conclusions and Recommendations of a Group of Experts on the Social Aspects of New Technologies. Paris: OECD.
- OECD. 1989a. Towards an “enterprising” culture: a challenge for education and training. Educational monograph no. 4. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD. 1989b. Education and the Economy in a Changing Society. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Okkonen, Ville 2012. Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. Kasvatus & Aika 6 (3), 25–39.
- Okkonen, Ville. 2013. Elinkeinoelämän yhteiskunnallinen aktivismi politiikan muutoksen taustavoimana 1970-luvulta 1980-luvulle. Historiallinen aikakauskirja 111 (2013) : 3, s. 293-306.
- Opetushallitus. 1992. Päättös 34/041/92, Yrittäjyysneuvottelukunnan asettaminen. Opetushallitus: 18.3.1992.
- Opetushallitus. 1993a. Yrittäväksi koulussa – kasvatus yrittäjyyteen. Tampere: Opetushallitus ja Kirjayhtymä Oy.
- Opetushallitus. 1993b. Määräys M25/011/93, 16.7.1993. Yrittäjän ammattitutkinnon ja ylemmän ammattitutkinnon perusteet. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994a. Alkutaival yrittäjyyteen koulussa. Ojala, A. & Pihkala, J. (toim.). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994b. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1994c. Yrittäjyyskoulutustoimikunnan asettaminen. 18/050/94. Opetushallitus: 12.9.1994.
- Opetushallitus. 2010. Asiantuntijakannanotto: YRITTÄJYYSKASVATUS KIINNITTÄÄ OPETUKSEN YHTEISKUNNAN AJANKOHTAISIIIN TEEMOIHIN. YES-yrittäjäkasvatusverkoston, Nuori Yrittäjyys ry:n ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston projektin ”Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo” lausunto POPS 2014 tuntijakotyöryhmälle.
https://www.oph.fi/download/121115_Yrittajyyskasvatus_opetussuunnitelmissa.pdf (Luettu 13.3.2019).
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
http://www.oph.fi/download/163770_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx. (Luettu 10.3.2018.)
- Opetusministeriö. 1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991-1996. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriö 2004. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2004:18.
- Pantzar, Eero. 2006. Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa. Teoksessa: Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä. Tuomisto, J. & Petri, S. (toim.). Tampere University Press.
- Papadopoulos, George S. 1994. Education 1960-1990: The OECD Perspective. Oecd Historical Series. Paris: OECD.
- Peltonen, Matti. 1986. Yrittäjyys. Helsinki: Otava.
- Peltonen, Matti. 2004. From Discourse to Dispositif: Michel Foucault's Two Histories. Historical Reflections / Reflexions Historiques, Vol. 30 (2), s. 205-219.
- Peltonen, Matti. 2008. Michel Foucault'n historiallisesta ajattelusta. Historiallinen aikakauskirja 106, 2008:2, 167-177.
- Pihkala, Jussi. 1992. Yrittäjyyttä ja yritystoimintaa edistetään yhteistyöllä. Opetushallitus: Spektri 8/1992, 3.
- Pinchot, Gifford III ja Pinchot, Elizabeth 1978. Intra-Corporate Entrepreneurship. <https://drive.google.com/file/d/0B6GgwqtG-DKcSlpsbGRBZkZYSlk/view>. Luettu 10.9.2018.
- Pinchot, Gifford III 1985. Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Corporation to Become an Entrepreneur. New York: Harper & Row.
- Pulkki, Jani. 2017. Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista: Hyveitä 2000-luvulle. Tampere University Press.
- Raffnsøe, S., Gudmand-Høyer, M., Thaning, M.S. 2016. Foucault's dispositive: The perspicacity of dispositive analytics in organizational research. Organization, 23 (2), s. 272-298.
- Rinne, Risto 2014. Koulutus investointina tulevaisuuden hyvinvointiin. Teoksessa Särkelä, R., Siltaniemi, A., Rauvinen-Wilenius, P. & Ahola, E. (toim.) Hyvinvointitalous. SOSTE – Suomen sosiaali ja terveys ry, 210–228.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. European Educational Research Journal, Volume 3, Number 2, 2004
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. Globalizing education policy. London: Routledge.
- Rokka, Pekka. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampere University Press.
- Rosa, Hartmut. 2013a. Social Acceleration: A New Theory of Modernity. Columbia University Press. ProQuest Ebook Central,

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=1103424>(Luettu 4.12.2018.)

- Rosa, Hartmut. 2013b. *Acceleration, modernitet och identitet: tre essäer*. Göteborg: Daidalos.
- Rosa, Hartmut 2017. *The Crisis of Dynamic Stabilization and the Sociology of Resonance*. An Interview with Hartmut Rosa. <http://www.publicseminar.org/2017/01/the-crisis-of-dynamic-stabilization-and-the-sociology-of-resonance/>. (Luettu 4.12.2018.)
- Rose, Nikolas. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Räsänen, Mirka 2014. *Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Saari, Antti. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, Antti. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36 (2016): 1, s. 4-13.
- Schultz, Theodore W. 1960. Capital Formation and Education. *Journal of Political Economy*, 68, 571-583.
- Schultz, Theodore W. 1961. "Investment in Human Capital." *American Economic Review* 51 (March 1961), 1-17.
- Sitra, 2017. *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja: Askelmerkkejä kestävä koulutuksen kehittäjille* (toim. Veera Luoma-aho ja Olli Sulopuisto). Sitran selvityksiä 124. Helsinki: Erweko.
- SiVM 11/1990 vp. *Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11 Suomen koulutusjärjestelmää, koulutuksen tasoa ja kehittämislinjoja koskevasta valtioneuvoston selonteosta*.
- Styrhe, A. 2005. Ideology and the subjectification of the entrepreneurial self. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 1(2), 168-173.
- Suutarinen, S. (2008). Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika*, 2(2).
- Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus 1993. *Yrittäen kasvuun. Yrittäjyyskasvatuksen tukiaineisto peruskouluun*. Tiina Karhuvirta, Tuomo Lähdeniemi ja Vuokko Valkamo (toim.). Taloudellinen tiedotustoimisto ja Koulun Kerhokeskus.

- Taloudellinen tiedotustoimisto 1997. Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa: sytykkeitä uudistuvaan kouluun (toim. Suojanen, Ulla & Lähdeniemi, Tuomo). Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1984. Koulutus ja yrittäjyys. Teollisuuden koulutusvaliokunta. Helsinki: Suomen Työnantajain Keskusliitto.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1989. Koulutus ja yleissivistys. Teollisuuden koulutusvaliokunta, sarja A/10/1989. Tampere: Teollisuuden koulutusvaliokunta.
- Thatcher, M. 1981. Haastattelussa Sunday Timesille 3.5.1981 (toim. Ronald Butt). <https://www.margareththatcher.org/document/104475>. Luettu 30.3.2019.
- Varjo, Janne. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Virtanen, Akseli. 2006. Biopoliittisen talouden kritiikki. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Virtanen, Akseli. 2010. Arbitrary Power - Or on Organization without Ends. Teoksessa Everything Under Heaven is Total Chaos. Göteborg, Stockholm & Wien.
- Vähänen, P. 1998. Teollisuuden ja Työnantajain keskusliiton koulutuspoliittisen edunvalvonnan asettamat haasteet julkiselle koulutuspolitiikalle. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos.
- Vähämäki, Jussi. 2009. Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokyykykapitalismissa. Tutkijaliitto.
- Värri, Veli-Matti 2002. Kasvatus ja "ajan henki" - tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 22 (2), 92–104.
- Värri, Veli-Matti. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, Antti & Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.). Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaismkritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Weber, Max. 2002. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism: and Other Writings. (toim. Peter Baehr & Gordon C

